

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Sociología III
(Estructura Social y Sociología de la Educación)



TESIS DOCTORAL

**La internacionalización de la docencia en educación superior:
el caso de la Universidad Complutense**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Daria Mottareale Calvanesse

Directores

**Rafael Feito Alonso
Julio Iglesias de Ussel**

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Sociología III
(Estructura Social y Sociología de la Educación)



TESIS DOCTORAL

**La internacionalización de la docencia en educación superior: el
caso de la Universidad Complutense**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Daria Mottareale Calvanesse

Bajo la dirección de
Dr. D. Rafael Feito Alonso
Dr. D. Julio Iglesias de Ussel

Madrid, 2017

PROGRAMA DE DOCTORADO:
CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN Y
RELACIONES INTERNACIONALES

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo trabajo, esta tesis ve la luz. No hubiese sido posible sin el apoyo y la colaboración de numerosas personas. Mi gratitud hacia ellas, por sus palabras y muestras de aliento a todo el largo proceso de redacción de este trabajo de investigación.

En particular, agradezco a mis directores de tesis, los profesores Rafael Feito Alonso y Julio Iglesias de Ussel, por haberme dirigido y guiado en mi investigación y, sobre todo, por haber confiado en mí. Gracias a su labor y a su entrañable apoyo en cada momento, he aprendido a desarrollar un trabajo científico de la mejor forma posible, reflexionando en cada momento, con una sonrisa y buena predisposición.

También, agradezco al Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid por aportarme la base teórica de este trabajo, así como los instrumentos metodológicos para su realización. En especial, agradezco al profesor Javier M. Valle López, director del grupo, por brindarme la oportunidad de compartir con él la labor investigadora de participar de un entorno científico internacional a nivel comparado y permitirme formarme en cuestiones fundamentales para mi desarrollo académico y profesional.

Mi gratitud al personal de la Biblioteca de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por su amabilidad y disponibilidad para buscar los textos y las referencias indispensables para dotar de fundamento científico esta tesis. Particularmente deseo agradecer a Carmen Merinero, jefa de servicio del Centro de Documentación de Universidades, por la información bibliográfica que cada día nos proporciona sobre educación superior y, particularmente, sobre internacionalización.

Mención especial merece la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. En esta Cátedra

comencé a interesarme por el tema de investigación de esta tesis. Agradezco las enseñanzas y buen hacer de su director, el profesor Francisco Michavila, y de todo el equipo de trabajo con el coincidí.

La parte empírica de esta tesis no hubiera sido posible sin la colaboración entusiasta de los Vicedecanatos de Relaciones Internacionales de los centros de la Universidad Complutense. Gracias a estas mujeres y hombres que cada día trabajan con ahínco por gestionar eficazmente y extender la docencia bilingüe de sus respectivas facultades. Tampoco podía olvidarme de la colaboración del profesorado participante de estas enseñanzas. Gracias a estas mujeres y hombres que cada día trabajan con ahínco por impartir sus clases en un aula internacional.

Por último, agradezco el apoyo incondicional de los amigos y profesores Alberto Fernández López, de la Universidad Complutense, y José Luis Parejo, de la Universidad de Valladolid, por sus aportes técnicos y emocionales en momentos difíciles. Sin ellos, no hubiera sido posible finalizar este trabajo. Debo parte formal de este trabajo a Rafael González Rivallo. Sus largas horas de maquetación son impagables. Gracias, también, a todos los amigos y personas que, de alguna manera, me han acompañado en algún momento en este largo camino que con la presentación de esta tesis llega a su fin.

ABSTRACT

This research arises from a double concern: on the one hand, the need to develop institutional strategies for internationalization in the field of European higher education and the European Higher Education Area (EHEA) and, on the other hand, the willingness to implement the teachings Bilingual and encourage the use of English in the académica offer of the universities.

Because internationalization is a fundamental aspect of european higher education and, in particular, internationalization at home, is considered an indispensable prerogative for the development of the EHEA, it is necessary to deepen the community, national and institutional strategies that are going in this direction. Just as there, do not exists universal strategy for the development of internationalization at home, each institution, based on European guidelines and national policies, develops concrete and context-specific actions. At the end of the 1990s, when European countries began to embark on degree programs in English, in order to attract an increasing number of members of the international academic community and thus foster the international prestige of universities, the main engine has been Internationalization at home. Now in 2017, things have changed, and national governments have to radically reform the legal and operational structures of their higher education to adapt them to the new global scenario.

The general objective of this work is the analysis of the implantation of bilingual teaching in the faculties of the UCM and the linguistic and methodological training that the University Complutense of Madrid envisions for this. In particular, we focus on the UCM Teaching Internationalization Plan, an internationalization strategy for higher education, which is part of the broader definition of internationalization of higher education and multilingualism in the context of the EHEA, and which promotes the gradual introduction of English as a lingua franca of international communication and a vehicle for transmitting knowledge in university activity. To this end, a common normative framework is developed for all UCM centers that provide groups in English in their subjects and establishes incentives and requirements for students,

teachers and administrative staff involved in the internationalization of the Institution.

The methodology used has been mixed, qualitative and quantitative. In the framework of the qualitative methodology, we have carried out, first, a documentary analysis of the PID identifying its objectives, internal organization and the groups involved in its dissemination and implementation (students, teachers, and administrative staff) as well as the group offer in English in the degrees of UCM. Second, we have conducted in-depth interviews with the Vice-deans and Vice-deans of RR.II. Of the centers that foresee the classes in English in their academic offer to verify the degree of implementation of the strategy in the different faculties, as well as the causes that have determined the introduction of the groups in English before the introduction of the plan. As part of the quantitative methodology, we have sent a questionnaire to all bilingual teachers who teach in English as well as the methodological training offered by the PID in bilingual classes.

The final results show that the implementation of the PID has been widely disseminated among the different centers and is considered fundamental for the development of regulated bilingual teaching in the context of the UCM. However, many of the requirements and incentives proposed for the recognition of teaching work are still considered insufficient. The certification of English as a mandatory norm for teachers teaching English and the workload this entails is such that many teachers give up this task despite recognizing the importance of English in the international classroom. Although specific methodological training is mentioned for bilingual teachers, the latter seems to still lack sufficient institutional and budgetary support, and the academic level of students in classrooms is very heterogeneous.

The main conclusion to which the least reached is that the PID is considered an indispensable strategy within the internationalization of the UCM although it does not yet enjoy the sufficient approval of the bilingual faculty of the university. Despite the fact that for the first time at the Universidad Complutense de Madrid a strategy of internationalization at home is included in the broader definition of internationalization of higher education, as proposed by the European Commission and the press

releases of Bologna, the demand for Bilingual teachers has not yet reached its maximum potential, despite considering English an indispensable tool for the professional and personal growth of students in the multilingual and multicultural context of the international classroom.

Similarly, methodological training and linguistic and multicultural competencies of teachers in the teaching-learning process of the international classroom is fundamental to the internationalization of higher education. In particular, specialization courses with the use of active methodologies and assistance in the classroom by natives are considered the most appropriate. At stake are the academic quality of university teaching and the ability to comprehensively comprehend all the contents and linguistic and cultural nuances of the international classroom.

Key words: International politics, organization, and direction of educational institutions, language teaching, cultural relations, sociology of education.

RESUMEN

La presente investigación surge de una doble preocupación: por un lado, la necesidad de elaborar estrategias institucionales de internacionalización en el ámbito de la educación superior europea y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otro lado, la voluntad de implementar las enseñanzas bilingües y fomentar el uso del inglés en la oferta académica de las universidades.

Debido a que la internacionalización es un aspecto fundamental de la educación superior europea y, en particular, la internacionalización en casa, se considera una prerrogativa indispensable para el desarrollo del EEES, es necesario profundizar sobre las estrategias comunitarias, nacionales e institucionales, que se encaminan en esta dirección. Así como no existe una estrategia universal para el desarrollo de la internacionalización en casa, cada institución, sobre la base de las directrices europeas y las políticas nacionales, elabora unas acciones concretas y específicas para cada contexto. A finales de los años noventa, cuando los países europeos comienzan a embarcarse en programas de grado en inglés, para captar un número cada vez mayor de miembros de la comunidad académica internacional y fomentar así el prestigio internacional de las universidades, el principal motor ha sido la internacionalización en casa. Ahora en 2017, las cosas han cambiado y los gobiernos nacionales tienen que reformar radicalmente las estructuras legales y operacionales de su educación superior para adaptarlas al nuevo escenario global.

El objetivo general de este trabajo es el análisis de la implantación de la docencia bilingüe en las facultades de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la formación lingüística y metodológica que la Universidad prevé para ello. En particular, nos centramos en el Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) de la UCM, una estrategia de internacionalización de la educación superior que se inscribe en la definición más amplia de internacionalización de la educación superior y el multilingüismo en el contexto del EEES, y que promueve la introducción gradual del inglés como lengua franca de comunicación internacional y vehículo de transmisión del conocimiento en la actividad universitaria. Es

por esto que el PID desarrolla un marco normativo común para todos los centros de la UCM que prevén grupos en inglés en sus asignaturas y establece unos incentivos y unos requisitos para estudiantes, profesores y el personal administrativo y de servicios implicado en la internacionalización de la Institución.

La metodología empleada ha sido de carácter mixto; cualitativa y cuantitativa. En el marco de la metodología cualitativa ha sido llevado a cabo un análisis documental del PID, identificado tanto sus objetivos como la organización interna y los colectivos implicados para su implementación (estudiantes, profesores y el personal administrativo) y la oferta de grupos en inglés en las asignaturas de la UCM. Por otra parte, se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II. de los centros que prevén las clases en inglés en su oferta académica para verificar tanto el grado de implementación de la estrategia en las distintas facultades como identificar las causas o motivaciones que determinaron la introducción de los grupos en inglés antes de la introducción del Plan. En lo referente a la metodología cuantitativa, se envió un cuestionario on-line a todos los profesores bilingües que imparten docencia en inglés en la Universidad Complutense de Madrid, para verificar su grado de acuerdo con los requisitos y los incentivos del plan, así como con la formación metodológica ofertada por el PID en las clases bilingües.

Los resultados finales muestran que la implementación del PID ha sido ampliamente difundida entre los distintos centros y se considera fundamental para el desarrollo de la docencia bilingüe reglada en el contexto de la UCM. Sin embargo, muchos de los requisitos y los incentivos propuestos para el reconocimiento de la labor docente se consideran todavía insuficientes. La certificación del inglés como norma obligatoria para los profesores que imparten clase en inglés y la carga de trabajo que esto supone, es tal que la mayoría de los docentes renuncian a este cometido a pesar de reconocer la importancia del inglés y la formación bilingüe para su desarrollo personal y profesional. Añadir que, si bien, se menciona una formación específica para los profesores bilingües, ésta parece carecer todavía de los apoyos institucionales y presupuestarios

adecuados y, en lo referente a los discentes, el nivel académico de los mismos en las aulas resulta ser muy heterogéneo.

La principal conclusión que desde el primer momento puede hacerse patente, indica que el PID se considera una estrategia indispensable en el seno de la internacionalización de la UCM, lo que no obsta para que todavía no goce de una completa aprobación por parte del profesorado bilingüe de la universidad. A pesar de que por primera vez se plantea en la UCM una estrategia de internacionalización en casa que se inscribe en la definición más amplia de internacionalización de la educación superior como la plantea la Comisión Europea y los comunicados de Bolonia, la demanda de profesores bilingües todavía no ha llegado a su máximo valor, a pesar de considerar el inglés indispensable para el crecimiento profesional y personal de alumnos en el contexto multilingüe y multicultural del aula internacional.

Del mismo modo, la formación metodológica y las competencias lingüísticas y multiculturales de profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula internacional es fundamental la internacionalización de la educación superior. En particular, los cursos de especialización con el uso de metodologías activas y la asistencia en el aula por parte de nativos, se consideran los más adecuados. Está en juego la calidad académica de las enseñanzas universitarias y la capacidad comprender de manera exhaustiva todos los contenidos y los matices lingüísticos y culturales del aula internacional.

Palabras clave: política internacional, organización y dirección de las instituciones educativas, enseñanza de lenguas, relaciones culturales, sociología de la educación.

INDICE

ABSTRACT	7
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	1
4.1. Justificación de la investigación.....	3
4.2. Objetivos de la investigación	7
4.3. Estructura de la tesis.....	9
MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES	13
1.1. La educación superior de élite y la educación superior de masas	13
1.2. El proceso de diversificación de la educación superior	17
La diversificación de la educación superior en Europa.....	20
1.3. Hacia la institucionalización de la Educación Superior	22
La entrada oficial de la educación en la Unión Europea.....	24
1.4. Hacia la reforma de la educación superior europea	26
La creación del Espacio Europeo de Educación Superior	28
CAPÍTULO 2. LA INTERNACIONALIZACIÓN Y EL MULTILINGÜISMO EN EL CONTEXTO EUROPEO	33
2.1. La movilidad y la internacionalización en la Unión Europea	34
La internacionalización en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior	36
2.2. El multilingüismo en el contexto de las políticas europeas.....	38
El multilingüismo en la educación superior europea	41
2.3. La docencia en inglés en las universidades europeas	44
CAPÍTULO 3. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS	49
3.1. Breve historia de la internacionalización de la educación superior	50
Un cambio de lógicas: de la ayuda al comercio	51
3.2. La globalización en el contexto de la educación superior internacional	53
Hacia la comercialización de la educación superior	55

3.3.	La movilidad en el contexto de la internacionalización	59
	El aprendizaje digital y la movilidad virtual.....	60
	La internacionalización en casa y en el extranjero.....	62
3.4.	El proceso de enseñanza en el aula internacional	65
CAPITULO 4. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO ESPAÑOL		69
4.1.	Internacionalización del Sistema Universitario Español: normas y estrategias.....	70
4.2.	La internacionalización en casa en la Estrategia 2015-2020.....	72
4.3.	El multilingüismo en las universidades españolas	74
4.4.	Internacionalización del Sistema Universidades Español: algunos datos 77	
4.3.1.	El Programa Erasmus en España	82
MARCO EMPÍRICO		89
CAPITULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		91
5.1.	Fases de la investigación	92
	Primera fase: delimitación del problema de investigación, objetivos y metodología	92
	Segunda fase: diseño de los instrumentos y procedimientos de recogida y recopilación de datos	92
	Tercera fase: análisis de datos y reflexiones finales	93
5.2.	Supuestos básicos y preguntas de investigación	93
5.3.	Diseño de la investigación	95
	Tres vías de recogida de datos en el diseño de la investigación.....	96
	Técnicas de investigación cualitativa: el análisis documental y la entrevista ..	98
4.3.3.	Técnica de investigación cuantitativa: el cuestionario.....	105
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN		113
6.1.	La oferta bilingüe en inglés de la Universidad Complutense	114
	Antecedentes	114
	Organización.....	120
	La oferta de docencia bilingüe	121
6.2.	Entrevista a los responsables de implantar el plan en las distintas facultades	123
	Implantación en las facultades.....	126
	Equipos docentes	133
	Estudiantes bilingües.....	139
	Personal de Administración y Servicios.....	143

6.3.	Resultados del cuestionario sobre la internacionalización de la docencia	146
6.3.2.	Implantación del Plan de Internacionalización de la Docencia	148
6.3.3.	Formación en el aula internacional	152
6.3.4.	Apoyos institucionales	158
6.3.5	Análisis de las respuestas abiertas	163
CAPITULO 7.	CONCLUSIONES.....	173
7.1.	Cumplimiento de los objetivos de la investigación	175
7.2.	Limitaciones del estudio	183
7.3.	Futuros desarrollos	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		187
ANEXOS.....		206

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Desarrollo del Espacio de Aprendizaje Multilingüe y Multicultural</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 2 Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la competencia en primera lengua extranjera (2011)</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 3 Estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Universitario Español. Curso 2014-15</i>	<i>77</i>
<i>Tabla 4 Características profesionales de los responsables de titulación entrevistados</i>	<i>103</i>
<i>Tabla 5 Categorías y subcategorías para el análisis de datos</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de los participantes respecto al género</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 7 Oferta docencia bilingüe de la UCM (curso 2016-2017)</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 8 Categorías y subcategorías para el análisis de datos</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 9 Nivel de acuerdo/desacuerdo con los requisitos para la docencia bilingüe</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 10 Nivel de acuerdo/desacuerdo con los incentivos para la docencia bilingüe</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 11 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 12 Apoyos a la formación del profesorado en el aula internacional</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 13 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 14 Formación de los estudiantes internacionales</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 15 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 16 Apoyos institucionales de la universidad</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 17 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 18 Media y desviación típica por facultades de los incentivos</i>	<i>160</i>
<i>Tabla 19 Media y desviación típica por facultades de los requisitos</i>	<i>162</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Niveles de idioma según el MERCL.....</i>	<i>45</i>
<i>Figura 2. Tipos de culturas en las aulas multilingües.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 3. Evolución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y Master.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 4. Distribución de los estudiantes matriculados en el Sistema Universitario Español por lugar de procedencia y nivel de estudios. Curso 2014-2015.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 5. Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y 1er y 2 ciclo por CCAA receptora. Curso 2014-201.....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 6. Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y 1er y 2ª ciclo por CCAA receptora. Curso 2014-2015.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 7. Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Doctorado por CCAA receptora. Curso 2014-2015.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 8. Distribución de los estudiantes matriculados en Grado y 1 y 2 ciclo por grupos de edades y lugar de procedencia. Curso 2014-2015.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 9. % de estudiantes Erasmus recibidos por país de destino sobre el total (curso 2013-2014).....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 10. % de estudiantes Erasmus enviados por país sobre el total (curso 2013-2014).....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 11. Estudiantes universitarios españoles en el programa Erasmus por grupo de edad. Curso 2013-2014.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 12. Países con mayor numero estudiantes erasmus españoles. Curso 2013-2014.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 13. Movilidad del personal académico desde instituciones superiores españolas por Comunidad Autónoma de origen. Curso 2012-2013.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 14. Edad de los participantes en porcentajes.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 15. Nacionalidad de los participantes.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 17. Centros de trabajo.....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 18. Nivel académico máximo.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 19. Categoría profesional en la universidad.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 20. Nivel de las asignaturas impartidas en un idioma extranjero..</i>	<i>114</i>
<i>Figura 21. Organización del Plan de Internacionalización de la Docenci.</i>	<i>126</i>
<i>Figura 22. Difusión del Plan de Internacionalización de la docencia.....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 23. Formación previa del profesorado bilingüe.....</i>	<i>162</i>

ÍNDICE DE ANEXOS (también en CD adjunto)

Anexo I. Plan de Internacionalización de la Docencia.

Anexo II. Carta dirigida a los Vicedecanos de invitación a participar en la investigación.

Anexo III. Transcripción de las entrevistas a los Vicedecanatos de RR.II de la UCM.

Anexo IV. Cuadro de titulaciones Bilingües CRUE/UCM

Anexo V. Preguntas a los Vicedecanatos de RR.II. de la UCM.

Anexo VI. Carta dirigida a los profesores bilingües de la UCM de invitación a participar en la investigación.

Anexo VII. Carta dirigida a los profesores bilingües de la UCM de recordatorio a participar en la investigación.

Anexo VIII. Cuestionario sobre el Plan de Internacionalización de la Docencia

ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

ACA	Academic Cooperative Association
CCAA	Comunidad Autónoma
CE	Comunidad Europea
CEE	Comunidad Económica Europea
CEI	Campus de Excelencia Internacional
CEVU	Collaborative European Virtual University
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas y la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación superior
EEI	Espacio Europeo de Investigación
EMI	English as a Medium of Instruction
ENIC	European Network of Information Centres
ENLU	European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates
ENQUA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ETP	English-Taught Programmes
EUA	European University Association
EQF	European Qualifications Framework
FP	Formación Profesional

HELP	Higher Education Language Policy
IAU	International Asociation of Universities
IE	Índice de Elegibilidad
IES	Instituciones de Educación Superior
IUT	Instituts Universitaires de Technologie
ME	Ministerio de Educación
MEC	Ministerio de Economía y Cultura
MECD	Ministerio de Cultura Economía y Deporte
MINECO	Ministerio de Economía, Industria y Competitividad
MMLS	Multilingual and Multicultural Learning Space
MOOC	Massive Open On line Courses
MRCL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAS	Personal de Administración y Servicios
PDI	Personal Docente e Investigador
PEL	Portafolio Europeo de las Lenguas
PID	Plan de Internacionalización de la Docencia
RRII	Relaciones Internacionales
SUE	Sistema Universitario Español
TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCM	Universidad Complutense de Madrid

UE	Unión Europea
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VLE	Virtual Learning Enviroment

INTRODUCCIÓN

Las universidades se han visto siempre afectadas por las tendencias internacionales y, hasta cierto punto, han sido operadas dentro de una comunidad internacional más amplia de instituciones académicas, estudiosos e investigadores. Sin embargo, las realidades del siglo XXI han magnificado la importancia del contexto global.

(Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, p. 7)

Esta primera sección de la tesis se divide en tres partes. En la primera, se presenta la justificación personal y científica de la investigación. En la segunda, planteamos el objetivo general y los objetivos específicos que le siguen y que resolveremos a lo largo del trabajo. Y, en tercer lugar, presentamos como se estructura la tesis y las fases seguidas para la realización de todo el proceso investigador.

La investigación que aquí se presenta lleva por título “La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense”. Está encuadrada dentro del ámbito disciplinar de las ciencias sociales, en particular, de la Sociología de la Educación, la Pedagogía, la Lingüística y la Ciencia Política. A partir de la fundamentación teórica y el trabajo empírico, se analizan las principales tendencias de la educación superior y, en especial, las estrategias de internacionalización que se están llevando cabo tanto a nivel europeo como institucional.

La elección de la temática, reposa en una triple anterioridad: personal, profesional y, la que mayor preeminencia ha de guardar para justificar el presente trabajo; la importancia que la temática de la internacionalización de la educación superior representa hoy en día, tanto desde la perspectiva europea como mundial. En lo referente al plano profesional, he trabajado durante unos años en la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria en la Universidad Politécnica de Madrid en donde me familiaricé con esta disciplina. Una temática, la política universitaria, compleja e interdisciplinar, en donde entran en juego distintos enfoques y diversos actores que juegan un papel indispensable en el constante y complejo proceso de reforma de la institución.

Como socióloga he orientado mi trabajo de investigación hacia la Sociología de la Educación, tanto por la función social de la educación, como por la relación de la educación superior con el desarrollo y el progreso de la sociedad en su conjunto. Por otra parte, el hecho de haber cursado un máster en Economía Internacional y Desarrollo me ha ayudado en el estudio de aquellas dimensiones de la educación superior más ligadas a la competitividad y a la comercialización de estas instituciones, que, cada vez más, se consideran empresas, en sus misiones y gestión, en un mundo cada vez más global.

La elección de la internacionalización, como dimensión específica de la educación superior, y temática central del trabajo, viene de más lejos. Soy estudiante extranjera, cursé mi grado de Sociología en Italia y mi posgrado en Economía en España. Hablo un segundo idioma, e imparto docencia en mi lengua nativa, conozco las dinámicas inherentes al proceso de

internacionalización en el aula y la adquisición de las competencias multilingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy día en Europa las estructuras académicas de nuestras universidades comparten cierto grado de homogeneidad, cada vez con mayor asiduidad nos relacionamos con otros países e instituciones que hablan un idioma distinto al nuestro, por tanto, la convivencia en un entorno global es algo fáctico, más si cabe en el contexto internacional en el que nos movemos y al que tendemos.

4.1. Justificación de la investigación

La construcción del conocimiento, es decir, el triángulo compuesto por la educación, la investigación y la innovación, se ha considerado el motor de crecimiento y de prosperidad de las sociedades desarrolladas, y ha aportado a la universidad un rol de protagonista en cuanto que formadora de capital humano, generadora de nuevo conocimiento y transmisora del mismo al ámbito productivo y a la sociedad en su conjunto. Además, en este entorno globalizado las universidades están llamadas a abrirse a un entorno internacional cada vez más competitivo y globalizado.

La internacionalización de la educación superior (IoHe acrónimo del inglés *Internationalization of Higher Education*) es un fenómeno relativamente nuevo y su conceptualización se presenta amplia y variada. En Europa, el proceso de la internacionalización en el ámbito de la educación superior se ha desarrollado gracias a los programas de movilidad, en especial el programa Erasmus, a partir del cual se han ido sistematizando estrategias y acciones en el campo de la internacionalización de la educación superior, compartidas por la mayoría de países. La IoHe entró a formar parte de la política educativa de la Unión Europea en el año 2010, a la vez que la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el lanzamiento de la estrategia Europa 2020.

Con la creación del EEES los países firmantes del proceso de Bolonia han creado un espacio de enseñanza superior común, en donde los miembros de la comunidad académica pueden ir de una institución de educación superior a otra, para formarse e investigar en una universidad extranjera y

contar con la homologación de su estancia. Por otra parte, la Estrategia 2020, heredera de la Agenda de Lisboa del año 2000, pretende promover el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, más competitiva y sostenible en términos de recursos y con un alto nivel de empleo para los jóvenes. En este contexto, la movilidad, se vuelve una medida indispensable a la hora de aumentar el atractivo internacional de las universidades, promover la calidad de la institución, y proporcionar, tanto a los estudiantes como a los profesores y el personal administrativo, las competencias internacionales necesarias para desenvolverse en la sociedad global.

A día de hoy, el concepto de movilidad se ha expandido, y además de la movilidad del personal académico, incluye también la movilidad de programas y cursos como los MOOCs (en inglés *Massive Online Open Courses*) gracias al desarrollo de Internet y a las tecnologías de información (TIC). Sin embargo, todo esto no es suficiente, y para desarrollar un proceso de internacionalización integral en el contexto de las políticas y los programas de la educación superior europea, se deben considerar otros aspectos, como la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. La IoHe ha sido definida por un estudio de la Comisión Europea del año 2015 titulado “*Internazionalizzazione della Istruzione Superiore*”, como “el proceso *deliberado* de integrar una dimensión internacional, inter-cultural y/o global en los objetivos, funciones y la prestación de la educación superior, con el fin de elevar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal académico (De Wit et al., 2015).

La Comisión Europea en julio de 2013 lanza la Estrategia de Internacionalización de la educación superior en el mundo (European Higher Education in the World), con el propósito de apoyar, no solo la movilidad, sino también promover la mejora de los programas de estudio y el aprendizaje digital, la cooperación estratégica y las asociaciones, así como el desarrollo de las competencias internacionales de los graduados. La internacionalización en casa, o *Internationalization at Home*, que originariamente se definía como cualquier actividad relacionada con el ámbito supranacional de la educación superior, a excepción de los estudiantes salientes y la movilidad del personal (Crowther, 2001, p. 8), ha

sido definida, más adelante como el conjunto de instrumentos y actividades desarrolladas en el ámbito nacional, que se centran en el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de todos los egresados, y no sólo de aquellos que han tenido una experiencia de movilidad. Sus instrumentos son la internacionalización del currículum, los resultados del aprendizaje y la oferta de asignaturas y/o titulaciones en inglés (Beelen, 2015).

A propósito de la docencia bilingüe en la universidad, en Europa, además de los programas académicos en las lenguas oficiales, el medio de instrucción que se utiliza a menudo es el inglés, , (EMI, English as a Medium of Instruction), es decir, el uso del idioma inglés para enseñar materias académicas en países o jurisdicciones donde el primer idioma (L1) de la mayoría de la población no es el inglés (Dearden, J. 2014). Según el British Council el EMI se distingue del *Content and Language Integrated Learning*, CLIL (Marsh, 1994) por distintas razones. Primero, por que, mientras este último, sobre la base del plurilingüismo europeo, tiene el objetivo de promover el aprendizaje tanto del contenido de las materias así como del idioma, tal como declara en su título, el EMI no (necesariamente). Además, mientras el CLIL no menciona ningún lengua específica de enseñanza, el EMI si, y éste es el inglés.

El EMI, cada vez con mayor profusión, se utiliza en las universidades, las escuelas secundarias e, incluso, en las primarias. Sin embargo, se desconocen, empíricamente, las consecuencias del uso del inglés, en lugar de la primera lengua (L1), en la enseñanza, el aprendizaje y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes (Dearden, 2014, p. 4). A propósito de la oferta de titulaciones universitarias en inglés (*English Programmes Taught*, EPT) según el estudio de la *Academic Cooperative association* (ACA), en Europa ha crecido exponencialmente en la última década, debido tanto al aumento de los estudiantes extranjeros en las aulas universitarias, así como a la necesidad de convertir el inglés, lengua *franca* de instrucción, en el idioma de comunicación preferencial en los ámbitos académicos y profesionales internacionales.

El Gobierno Español en el año 2010 lanza la Estrategia Nacional de Internacionalización 2013-2020. En dicha Estrategia, a propósito de la

internacionalización de las universidades españolas, se identifican cuatro ejes de actuación: 1) Establecer y consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado 2) Internacionalizar las universidades 3) Promover la competitividad internacional del entorno 4) Intensificar la cooperación en educación superior con otras regiones del mundo. Estos indicadores definen unos ámbitos de acción que hacen referencia a estrategias no dirigidas exclusivamente a la movilidad, sino que incluyen prácticas y acciones que beneficiarían a todos los actores académicos, a la vez que conllevarían la reforma del sistema universitario en distintas áreas.

El informe citado, señala entre las debilidades de las universidades españolas, una escasa internacionalización de las actividades de formación, pocas titulaciones en inglés y bajos niveles de formación en idiomas extranjeros por parte del personal académico. En este contexto, el Plan de Internacionalización de la Docencia (PID), aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid en el año 2016, se propone configurar un marco internacional, intercultural y multilingüe, a través de la oferta académica de la UCM y el uso de lenguas extranjeras en el campus (tanto a nivel de grado como de posgrado), preservando el uso del español como lengua de comunicación e identidad del país, a la vez que fomentar el uso del inglés como *lingua franca* de comunicación internacional y vehículo de transmisión de conocimiento en la actividad universitaria.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en que, por un lado, las universidades para participar del proceso de internacionalización de la educación superior europea tienen que desarrollar dimensiones de la internacionalización que van más allá de la movilidad y establezcan el uso del inglés como Medio de Instrucción (EMI) en la Universidad. Por otro lado, el PID, que se inscribe en la definición más amplia de internacionalización en casa, fomenta la demanda de la oferta bilingüe de la UCM y propone mejoras en la formación de los profesores en el aula internacional. La importancia del Plan de Internacionalización de la Docencia radica en el hecho de que, por primera vez, se elabora una estrategia internacional que incluye todos los actores académicos (docentes, estudiantes y personal administrativo) en el proceso de internacionalización de la UCM, a la vez que propone una normativa

común para la certificación y el reconocimiento formal de la docencia en inglés de la Universidad.

Para conocer el proceso de implantación del PID y ver como ha afectado la oferta bilingüe de la UCM, hemos desarrollado un modelo de investigación que presenta una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa. Por un lado, se han realizado unas entrevistas en profundidad a los responsables de implantar el plan en los centros de la UCM que ofrecen grupos bilingües en sus titulaciones. Por otro lado, hemos elaborado un cuestionario dirigido a los profesores de la UCM implicados en la clases en inglés, para conocer sus opiniones y valoraciones a propósito de la gestión y la organización del PID, así como las dificultades que emergen a la hora de impartir clase en un contexto multicultural y multilingüístico en donde el idioma de enseñanza es el inglés y el *background* cultural de los egresados es muy heterogeneo. El universo y la muestra de nuestro trabajo han sido todos los profesores que imparten docencia en inglés en las asignaturas bilingües (con un grupo o un módulo en inglés) de los grados y másteres de la UCM.

Finalmente, los resultados esperados de la investigación indicarán como se define hoy la internacionalización en casa en el ámbito europeo y cómo ha afectado el PID tanto a la oferta bilingüe de las facultades de la UCM como a la formación metodológica de los profesores en el aula internacional.

4.2. Objetivos de la investigación

El planteamiento del tema es un primer paso para la definición de la problemática a investigar y representa la extensión del objetivo en tanto que establece los límites y los alcances de la misma. Por tanto, la formulación de la temática es una etapa previa importante para formular los objetivos generales y específicos de la presente tesis doctoral.

Los objetivos generales de nuestro trabajo son dos y cada uno prevé unos objetivos específicos. El primer objetivo, consiste en el análisis del concepto de internacionalización de la educación superior y el multilingüismo en las políticas europeas y su aplicación en el contexto

institucional de las universidades españolas. Los objetivos específicos derivados de este objetivo son los siguientes:

- Estudiar el proceso de europeización de la educación superior, desde su introducción en las políticas comunitarias hasta su planificación y homologación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Analizar la internacionalización de la educación superior y el multilingüismo en el contexto europeo, sus estrategias y acciones en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Definir las principales tendencias, lógicas y enfoques de la internacionalización de la educación superior y sus dimensiones en el “extranjero” y “en el propio país”.
- Profundizar en la estrategia de internacionalización de la educación superior española, sus retos y objetivos en relación a la movilidad y el aprendizaje del inglés en el contexto de las universidades.

El segundo objetivo de nuestro trabajo se centra en el estudio del Plan de Internacionalización de la Docencia (PDI), y su impacto en la oferta bilingüe de las facultades de la Universidad Complutense y la formación metodológica del profesorado en el aula internacional. Los objetivos específicos derivados de este objetivo general son los siguientes:

- Analizar la Implementación del Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la oferta académica bilingüe de grados y másteres de la Universidad.
- Definir como ha influido el PID en el desarrollo de la docencia bilingüe de las facultades de la UCM que prevén docencia en inglés.
- Profundizar el nivel de implementación de los requisitos y los incentivos del PID entre el profesorado bilingüe de la UCM y su formación en el aula internacional.
- Evaluar el impacto del PID en la internacionalización de la UCM y establecer medidas de acción para su impulso y mejora en el futuro.

4.3. Estructura de la tesis

El contenido de esta investigación se estructura en tres partes. En la primera se presenta el marco teórico, constituido por cuatro capítulos que abarcan la internacionalización desde una perspectiva histórica, legislativa y su aplicación en el contexto español. En la segunda parte, se desarrolla el marco empírico, en donde se presenta el diseño de la investigación y los resultados derivados del análisis del PID. En la tercera y última parte se recogen las referencias bibliográficas y la relación de anexos considerados de interés y que complementan el estudio empírico.

En el primer capítulo se expone, primero, la situación de la educación superior desde su planteamiento en las políticas comunitarias hasta su homologación en el contexto del Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, momento fundamental en el que se crea una marca europea mundial de la educación superior; en el segundo capítulo se introducen la temática de la internacionalización y el multilingüismo, exponiendo su desarrollo e implementación en las políticas europeas y en el EEES; en el tercer capítulo abordamos el concepto de internacionalización desde las perspectivas y los enfoques de los expertos internacionales en el ámbito de la educación superior y sus dimensiones según se exponen en la literatura científica. En el cuarto capítulo presentamos el proceso de internacionalización de la educación superior en España, considerando tanto la política gubernamental, como los resultados de la internacionalización del sistema universitario español, en términos de movilidad y personal académico extranjero, hasta llegar a la implantación de la docencia bilingüe en el contexto español.

En el quinto capítulo, titulado “Diseño y desarrollo de la investigación”, se describen tanto la naturaleza del estudio como las preocupaciones y los interrogantes surgidos a lo largo de la investigación, igualmente los objetivos de la investigación. En cuanto al diseño y al proceso metodológico que hemos seguido, presentamos las fases, la población y la muestra de nuestro trabajo, las técnicas de recogida de datos, la sistematización de la información y sus características. En el sexto capítulo se expone el análisis de los datos que nos han proporcionado el análisis documental, las entrevistas y el cuestionario. En el séptimo, y último

capítulo, se discuten los objetivos planteados en el capítulo de diseño y desarrollo de la investigación y se incluyen las conclusiones finales a las que hemos llegado, sobre la base de la fundamentación teórica y el estudio empírico. También se presentan las implicaciones que nuestra investigación puede tener en el ámbito de la Universidad Complutense y en el sistema universitario español y europeo de educación superior, las limitaciones y las líneas de investigación para futuros trabajos. Cierran este documento, las referencias bibliográficas y los anexos.

Al tratarse de un trabajo que estudia en profundidad la temática de la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva institucional, la presente investigación pretende ser una primera aproximación a la implementación institucional de una estrategia de internacionalización de la docencia con el fin de evaluar su alcance en el panorama universitario, autonómico, nacional, europeo y global.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

A principios del siglo XXI, la mayoría de europeos estaban convencidos de que la educación superior se ve mucho más fuertemente afectada que antes por el hecho de hallarse estrechamente incrustada en ambientes europeos y mundiales.

(Teichler, 2006, p. 77)

En este capítulo se analiza, en primer lugar, el pasaje de la educación superior de elite a la educación superior de masas a partir de la Segunda Guerra Mundial, momento histórico que cambia para siempre la forma y la estructura de las universidades y les lleva a diversificarse en distintos ámbitos de actuación. En segundo lugar, se estudia el proceso de la institucionalización de la educación superior describiendo, por un lado, el gradual proceso de introducción de la educación en las políticas comunitarias; y, por otro lado, se analizan los objetivos y las estrategias de reforma universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior, recogidos en los comunicados ministeriales de Bolonia y, en línea con el desarrollo de una sociedad europea basada en el conocimiento.

1.1. La educación superior de élite y la educación superior de masas

Desde el final de la II Guerra Mundial y la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), firmada por las Naciones

Unidas el día 10 de diciembre de 1948, la educación deviene un derecho fundamental y “todos los pueblos y naciones deben esforzarse para promover mediante la enseñanza y la educación, el respeto de estos derechos y libertades, y asegurarse, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos” (UN, 2012). Por lo que concierne la educación superior, durante el siglo XX, el número de inscritos en Universidad aumenta vertiginosamente. Bank (2001) recopiló datos sobre las matriculas en la educación superior de países de todo el mundo durante más de un siglo, sostiene que, si en 1900 sólo aproximadamente medio millón de estudiantes estaban matriculados en la universidad en todo el mundo, en el año 2000, la cifra había ascendido a aproximadamente cien millones, añadiendo que, “la mayor parte del crecimiento, se produce durante las últimas cuatro décadas del siglo XX” (Meyer y Schofer, 2005, p. 18).

El paso de la educación superior de élite a la educación superior de masas ha sido ampliamente descrito por el investigador americano Martin Trow, el cual sostiene que el desarrollo de la educación superior en las diversas naciones podía ser distinguido en tres etapas denominadas, respectivamente: de élite, de masas y universal y cuyos parámetros se fijaban en torno a la tasa bruta de escolarización (TBE) también conocida como *Gross Enrollment Rate* en inglés (GER). La TBE se define como el número total de estudiantes matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población en edad oficial para cursar dicho nivel de enseñanza. Según Trow (1974), si la educación superior de un país se encuentra en la etapa elitista, su tasa bruta de escolarización es inferior al 15%; si se encuentra en la etapa de masas, la tasa bruta de escolarización se sitúa entre el 15% y el 50%. Finalmente, las naciones cuya tasa bruta de escolarización es mayor del 50%, se hallan en la denominada fase de universalización de la educación superior. En torno a 1950 las estadísticas de los países más avanzados, sitúan en una media de tan solo el 5% las matrículas en estudios superiores del grupo de edad correspondiente (Teichler, 2009, p. 147) y esta proporción alcanza el 40% en el año 2000 (OCDE, 2002), demostrando el continuo desarrollo cuantitativo de este sector a partir de la segunda mitad del siglo XX. El crecimiento de la educación superior, aunque interrumpido por periodos de estancamiento (o, en menor medida, de recesión), ha sido una

tendencia constante en la mayoría de los países (Teichler, 2009, p. 146), y para explicar las causas de este incremento el estudio publicado por EURYDICE, la Red Europea de Información sobre las Políticas y los Sistemas Educativos, titulado *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* argumenta que entre 1960 y 1970 el aumento de la demanda de plazas en las universidades europeas ha sido el resultado del aumento de las expectativas sociales planteadas después de la guerra y que motivaron a una gran proporción de la población en edad para cursar estudios superiores a entrar en la universidad (Eurydice, 2000, p. 15).

A mediados de la década de los setenta, las causas atribuidas al aumento masivo de las matrículas universitarias empezaron a justificarse a partir de las exigencias del mercado laboral. El enfoque de *las proyecciones de recursos humanos* (Teichler, 2009, p. 18) desarrollado a finales de los años cincuenta y los años sesenta, planteó la necesidad de la formación universitaria debido, sobre todo, a un cambio en los sectores económicos en desarrollo (Youdi y Hinchliffe, 1985). Efectivamente, las economías de servicios que empiezan a desarrollarse en Europa a partir de la segunda mitad del siglo XX demandaban, cada vez más, mano de obra altamente calificada y por ende requerían la formación de calidad suministrada por las universidades (Ussel y Mottareale, 2012). Sin embargo, a medida que más estratos de la población fueron ganando acceso en la educación superior, los políticos y los empresarios de los países industrializados empezaron a temer que “el exceso de titulados pudiera superar el crecimiento previsto, y que este incremento fuera más allá de la necesidad real del personal cualificado que requería la sociedad” (Teichler, 2009, pp. 25-26).

Finalmente, a finales de los años setenta, con la crisis del petróleo de 1973 y el postrero aumento del desempleo en la mayoría de los países, se reducen las críticas contra la expansión de la educación superior, pues la dificultad por asimilar la creciente cantidad de universitarios por parte del sistema de empleo resultó menor de lo previsto. La mayoría de investigadores consideró que dichos enfoques, denominados “economicistas”, eran inadecuados para determinar las discrepancias entre las necesidades de cualificación y la oferta de titulados (Teichler, 2009, pp. 26-28). En 1980, el estudio publicado por la Organización Internacional del

Trabajo (OIT) titulado: *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor considera que las exigencias de “desigualdad social” tenían mayor incidencia en el desarrollo cuantitativo de la educación superior que la necesidad de mano de obra cualificada. Según esta perspectiva, la modernización de la sociedad en el marco de la industrialización, se había caracterizado por la creciente interdependencia entre la adquisición organizada de competencias y la distribución del estatus. Por ende, en este contexto, “la desigualdad social se consideraba una recompensa equitativa y necesaria para la sociedad” (Teichler, 2009, p. 18).

Más adelante, el estudio titulado *The World-Wide Expansion of Higher Education*, realizado por Meyer y Schofer (2005), también reduce el papel del mercado laboral para explicar las causas de la masificación de la educación superior y resalta el hecho de que el aumento de la TBE en la educación superior no se limita solo a continentes o países específicos, más o menos industrializados, sino que es un fenómeno que tiene lugar a escala global.

En el África subsahariana que entra en la sociedad poscolonial sin contar casi con educación terciaria, se halla la misma pauta de crecimiento que se observa en otras partes del mundo más desarrolladas. (Schofer, 2006, p. 20)

Según estos autores, la teoría sociológica institucional, que resalta el compromiso en todos los países del mundo con doctrinas “agresivas” tanto del avance socioeconómico como del desarrollo individual, considera la educación la clave de este progreso (Meyer, 2000).

Copiar modelos educativos expandidos parecía tener sentido en términos de sus objetivos comunes de desarrollo, aunque no fuera en términos de sus realidades socioeconómicas. (Schofer, 2006, p. 23)

Hoy día, el debate sobre el aumento de los titulados y el mercado de trabajo sigue en pie, sin embargo, la necesidad de crear una sociedad instruida no depende exclusivamente de las exigencias del mercado de trabajo, sino que encuentra nuevos retos y desafíos en el contexto de la sociedad actual, en donde, los cambios tecnológicos, la internacionalización de la economía, el cambio de la estructura social y los estilos de vida de la población, entre otros, requieren la formación continua

y de calidad de las universidades. A comienzos de los años setenta el desarrollo de la sociedad de la información, planteándose que el eje principal y la estructura central de la nueva economía serían el conocimiento y los servicios basados en él (Bell, 1986), proporciona a las instituciones universitarias un papel imprescindible en donde la formación de capital humano avanzado, la investigación y el desarrollo y la innovación (I+D+i) constituyen los pilares fundamentales de la ventaja competitiva para los países y sus organizaciones.

En este contexto, las instituciones de educación superior son llamadas a desempeñar una “amplia variedad de roles y funciones” (Reichert, 2012, p. 811) para poder responder a las crecientes demandas que les impone la economía del conocimiento y, para ello, empieza un proceso de diversificación de la educación superior en Europa que transforma el modelo tradicional de universidad, basado en la enseñanza y la investigación, en un sistema mucho más amplio y complejo. En el siguiente apartado, se definirá el concepto de diversificación de la educación superior y se analizará su aplicación y desarrollo en los contextos universitarios europeos a partir de mediados del siglo XX.

1.2. El proceso de diversificación de la educación superior

Entre finales de los años cincuenta y principios de los setenta, cuando en los países económicamente avanzados ganó aceptación la idea de que el crecimiento cuantitativo de la educación superior, en términos de inscritos, era fundamental para el crecimiento económico de los países. En este contexto, para fomentar y gestionar la demanda de estudios universitarios, cobró impulso la creencia de que “un aumento de la diversidad en la educación superior podía ser deseable” (Teichler, 2009, p. 149). El término diversidad en la educación superior “se refiere tanto a la forma como a la estructura de las instituciones de educación superior” (Teichler, 2004, p. 3) que, a su vez, se consideran singularmente o en su conjunto (sistemas universitarios). Los conceptos tanto de “educación superior” como de “sistema de educación superior”, adquieren fama notable a partir de la segunda mitad del siglo XX, entendiendo por diversificación de la educación superior las diversas configuraciones que dichas instituciones, o

el conjunto de ellas, adquieren en sus dimensiones y funciones en un determinado contexto.

La forma de las Instituciones de Educación Superior (IES) considera la *magnitud* de estas instituciones, medida en términos de volumen de alumnos matriculados o el porcentaje de estudiantes de primer año en los respectivos segmentos de edad (Teichler, 2009, p. 146). La expansión cuantitativa de la educación superior, que se había considerado una prioridad sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, con la masificación de la universidad y la necesidad de ampliar el acceso a este nivel educativo al mayor número de personas, con la llegada de los rankings y la competencia internacional, pasa en segundo plano, dejando espacio y visibilidad en los debates políticos, a la estructura de estas instituciones.

La diversidad estructural de las instituciones de educación superior consiste en la *función* que desempeñan las universidades, o un sistema de universidades, que, como regla general, cumplen con una doble función: la enseñanza y la investigación y- en última instancia- la creación y perseverancia del sistema de conocimiento” (Teichler 2004, p. 3). Hoy día, la función investigadora se considera una de las más prestigiosas y, según Ulrich Teichler (2009) “el aumento de las cifras de estudiantes debería ir acompañado de una mayor concentración de la función investigadora en cada vez más instituciones de educación superior” (p. 149). Por esta razón, “en algunos países es habitual que exista una vinculación institucional entre investigación y docencia, mientras que en otros se perciben unas fronteras claras entre las instituciones de educación superior que abarcan investigación y docencia y las que se centran solo en la función investigadora” (Teichler, 2009, pp. 147-148). En Estados Unidos, la *Carnegie Foundation*, que cuenta las distintas instituciones de educación superior del país, diferencia entre instituciones de investigación, que suponen las universidades más prestigiosas del país, y otras instituciones que ofrecen títulos básicos o especializados (Ussel, De Miguel, y Trinidad, 2009).

Establecer un modelo único de diversidad, en el contexto de la educación superior, no es sencillo en cuanto pueden variar mucho, y en no pocos

aspectos, incluyendo cuestiones como: el nivel de heterogeneidad u homogeneidad deseable en un sistema; hasta qué punto la diversidad debe abordarse desde una perspectiva interinstitucional o intrainstitucional; en qué medida es necesario remarcar o difuminar las diferencias; o, si la diversidad se articula mejor mediante elementos formales (tipos de instituciones, campos de estudios y disciplinas de investigación) o informales (por ejemplo, diferencias en términos de reputación o perfil entre instituciones o subunidades) es decir; si la diversidad está más condicionada por las dimensiones verticales (por ejemplo, clasificaciones en función de calidad o reputación de la institución) o por las diferencias horizontales (iniciativas curriculares y perfiles institucionales). (Teichler, 2009, p. 147).

Birnbaum (1984) define el proceso de diversificación de la educación superior como la tendencia de las actividades de la Universidad a diversificarse en distintos sectores operacionales. Según este autor, las instituciones de educación superior, además de las funciones básicas de enseñanza, investigación, formación vocacional, educación a lo largo de toda la vida etc., se diversifican según la distribución geográfica, por la cual cada universidad se responsabiliza sobre su región de pertenencia (*regional loyalties and responsibilities*); diferenciación curricular o programática (cursos más teórico versus cursos más orientados a la práctica); diferenciación entre los distintos sectores de la educación superior, en donde las universidades son acompañadas por un amplio sector no universitario que comprende *colleges* con orientación vocacional; diversificación en la clientela como resultado de la masificación de la universidad (Trow, 1974); diversificación en la duración de los cursos; y diversificación en términos de financiación (universidades financiadas por el estado, donantes privados, organizaciones religiosas, comunidades locales, fundaciones y la financiación directa a través de las matrículas) (Birnbaum, 1984).

Para explicar las causas que empujan un sistema de IES a diversificarse Meek et al (1996) utilizan tres enfoques. El primero,- el de la *perspectiva interna*- argumenta que el incremento del número de estudiantes o la tendencia hacia la especialización de las disciplinas, se consideran entre las causas de la diversificación de la universidad. Efectivamente, a partir

de la segunda mitad del siglo XX con el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas, la gama de actividades realizadas por las instituciones de educación superior se ha ampliado y diversificado. Los enfoques *sistémicos* y *ambiental*, en cambio, explican este proceso tanto por el poder de los actores sociales que intentan dar forma al sistema de la educación superior sobre la base de sus normas y valores (Rhoades, 1990) así como por las fuerzas sociales, políticas y económicas externas que afectan la configuración de las Instituciones de Educación Superior y que contribuyen a la diversificación del sistema universitario (Van Vught, 1996).

En Europa, la diversificación de las universidades se ha desarrollado a partir, tanto del aumento de la demanda universitaria, como por el cambio social que se estaba produciendo en la sociedad a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los factores externos, como los progresos tecnológicos de la industria, el desarrollo de una mercado laboral cada vez más exigente, la necesidad de la mejora de los conocimientos, así como la *dinámica interna de la educación superior* como la especialización de los sistemas de conocimiento, los conflictos entre calidad y cantidad y las tendencias de las universidades a copiar los modelos más exitosos (Teichler, 2009) son los factores que más afectan la diversificación de la educación superior europea.

La diversificación de la educación superior en Europa

Durante la década de los sesenta, la estructura de los sistemas de educación superior en Europa se vuelve una prioridad en las políticas universitarias de los países industrializados. Un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a principio de los años setenta subrayó como ya en aquellos años existían muchas opciones de diversidad, como la educación superior “multifuncional”, la educación superior “especializada” o la educación superior “binaria” (OCDE, 1973). En los principales países europeos, respeto a la diversificación institucional y a la aparición de estructuras duales, de enseñanza e/o investigación, y múltiples, en donde se desarrollan distintas funciones, un claro ejemplo de diversificación universitaria lo representan los politécnicos establecidos en el Reino Unido

en 1960; los *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) en Francia implantados en la década de los sesenta como un tercer tipo de institución de educación superior después de los Grandes Ecoles; el *Facchochschulen* alemán que había oficialmente empezado sus programas en 1971; y, por último, los colegios regionales de Noruega que habían sido mencionados muchas veces como los primeros prototipos de alternativa institucional a la Universidad (Kyvik, 2004). Finalmente, otros países siguieron apostando por un sistema unitario, como el caso de Italia o España, que conserva un único sistema de universidades en donde se ejerce en la misma institución tanto la función investigadora como la de docencia (Teichler, 1998).

A finales de la década de los setenta y hasta mediados de los años ochenta, los debates en torno a las estructuras del sistema de educación superior perdieron fuerza en Europa hasta finales de los años ochenta, cuando “las estructuras formales de los sistemas de educación superior vuelven a ser una prioridad” (Teichler, 2009, p. 150). En este contexto, la transformación de los politécnicos en las universidades del Reino Unido se interpretó como una señal inequívoca de la voluntad de apostar por una estructura unitaria, aunque otros países, como los Países Bajos, Finlandia, Austria y Suiza crearon o reforzaron estructuras duales (Kyvik, 2004). Efectivamente, no existe un modelo de diversidad simple y coherente y, hoy día, existen fuerzas que juegan un papel que evidencia tanto la diversidad horizontal como la vertical (Teichler, 2012). En Europa, por ejemplo, existen muchas presiones y esfuerzos que intentan reducir la diversidad de los sistemas de educación. Sin embargo, la homologación del EEES, como veremos más adelante, no será el producto de una única política específica igual para todos, sino que será el resultado de múltiples fuerzas.

Por un lado, la diversificación de la universidad ha acompañado la masificación de la mayoría de los sistemas de educación superior en los últimos cincuenta años (Douglass et al., 2009; Gusi-Rosenbilt et al., 2007; Teichler 2009). Por otro lado, en las últimas décadas, se ha desarrollado una creciente tendencia a armonizar los sistemas de educación superior y hacerlos más flexibles para que los estudiantes, los académicos y los programas se muevan libremente más allá de las fronteras nacionales. Lo

más notable es el proceso de Bolonia en Europa (De Wit y Hunter, 2014; Teichler, 2009) nace de la convicción de que los sistemas de educación superior del continente, evolucionarían hacia esquemas más similares y, los distintos niveles de los programas de educación superior se convertirán en el parámetro de homogeneización de la universidad europea. Las políticas comunitarias, antes, y la reforma de Bolonia, después, definirán la nueva estructura de la educación superior que deberá enfrentarse a nuevos retos y misiones.

1.3. Hacia la institucionalización de la Educación Superior

Hablar de “europeización” significa definir el proceso de construcción, difusión e institucionalización de reglas, normas, procedimientos y estilos de vida que han incorporado y consolidado las diferentes creencias y normas a nivel de la Unión Europea, en la lógica formal de adaptación a las identidades y las estructuras políticas y sociales, locales (Radaelli, 2000). Sin embargo, el proceso no ha sido inmediato y la introducción, en las directrices comunitarias, de sectores tan comprometidos con la jurisdicción nacional, como la educación, ha sido lenta y gradual. En el Tratado de la Europa del Carbón- CECA de 1951 y en el Tratado de Roma, que establece la Comunidad Económica Europea- CEE de 1957, sí la Formación Profesional (FP) fue definida como uno de los ámbitos de acción comunitaria desde el principio, la educación no ha sido reconocida formalmente como ámbito de competencia de la UE hasta la firma del Tratado de Maastricht, es decir más de 30 años después (Valle, 2004).

Históricamente, el primer programa oficial de acción comunitaria en el ámbito de la educación se desarrolló en el año 1975 y se articulaba en torno a seis ejes principales: la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes, el fortalecimiento de la cooperación entre los sistemas educativos europeos, la recopilación de documentación y estadísticas (la red Eurydice entró en funcionamiento en 1980), la enseñanza de las lenguas extranjeras y la igualdad de oportunidades (CE, 2006, p. 24). La incorporación de la educación superior en las políticas comunitarias ha sido posterior y, entre las medidas que se llevaron a cabo para estimular la colaboración y la movilidad entre universidades, se desarrolló el *Joint Study Programme Scheme*, presentado por la Comisión Europea (CE)

entre el año 1976 y el año 1977 como acción del programa en el ámbito de las enseñanzas y que, consistía en un conjunto de becas que promocionaban el intercambio entre empresas, profesores y estudiantes de distintos países (CE, 1985).

Sucesivamente, en 1984 se creó la Red Europea de Centros Nacionales de Información del Reconocimiento Académico, en inglés *National Academic Recognition Information Centres* (NARIC), como complemento de mejora de la movilidad, y en donde, por primera vez, se facilitaba el reconocimiento de los títulos durante los períodos de estudio realizados entre distintas universidades de los países miembros. En 1984, el reconocimiento de diplomas con fines profesionales, tuvo su impulso definitivo con la creación del “Programa Erasmus”, un sistema inicialmente experimental de transferencia de créditos, denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credits Transfers System*, ECTS) y que hizo posible el reconocimiento de instancias de estudio realizadas en una Universidad distinta de la propia de origen, perteneciente a otro Estado miembro de la UE. Posteriormente, este sistema se conoció bajo el nombre de “Sócrates” y se convirtió en un instrumento de referencia para la implementación del proceso de Bolonia. Sin embargo, y a pesar de los avances, la movilidad permanece muy limitada debido a obstáculos legales, administrativos y prácticos, en cuanto los problemas de acceso y reconocimiento entre las Instituciones de los Estados Miembros seguían persistiendo.

A partir de la segunda mitad de la década de 1980 se lanzaron los programas más importantes en el ámbito de la educación y la formación dirigidos a la movilidad y la cooperación (CE, 1983). Comett ha sido el primero, seguido por Erasmus, PETRA, «Juventud en acción», Lingua, Eurotecnet, FORCE, Tempus y Erasmus Mundi. Estos programas, que legitimaban la cooperación educativa entre los Estados miembros, debían su existencia y desarrollo a distintos factores: en primer lugar, un clima comunitario cada vez más favorable a las medidas próximas a los ciudadanos. Un claro ejemplos es la creación del Informe Adonnino de 1985 sobre "las personas de Europa", aprobado por el Consejo Europeo de Milán y que subrayaba la importancia del papel de la educación y la cultura; el diálogo social, que se relanzó a raíz de la aprobación del Acta

Única Europea en el año 1986 y que hacía hincapié en la libertad de circulación de las personas y la importancia de los recursos humanos para el éxito económico y la cohesión social de la Comunidad; y, el hecho de que, el Tribunal de Justicia, en 1985, finalmente, amplía la definición de Formación Profesional incluyendo la educación, y la educación superior, en el marco del Tratado (artículo 128).

La entrada oficial de la educación en la Unión Europea

En 1992 la educación se incluye en el Tratado de Maastricht y, siempre respetando la soberanía de los estados nación en este campo, en el artículo 126 se afirma que:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. La acción de la Comunidad se encaminará a: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos; fomentar el desarrollo de la educación a distancia. (UE, Tratado de la Unión Europea, 1992)

Los términos del tratado indicaban que la acción de la Comunidad debía apoyar y complementar la acción de los Estados miembros. Al mismo tiempo, tal acción respetaba plenamente la responsabilidad de cada país por lo que concierne el contenido de las enseñanzas, la organización de los sistemas educativos y su diversidad cultural y lingüística. Toda armonización se descartó. Poco menos de diez años después, los Rectores de las facultades de distintos países europeos firmaron la declaración de la Sorbona de 1998, en el que se pedía, por primera vez, la armonización de las estructuras de la enseñanza superior en Europa y el establecimiento de un espacio europeo común en el campo de la educación superior. Sin embargo, no fue sino a partir de la estrategia adoptada en Lisboa, que se llevaron a cabo los grandes cambios en el

ámbito la cooperación y en el campo de la educación y la formación. La Estrategia de Lisboa, también conocida como Agenda de Lisboa, fue aprobada en la reunión del Consejo Europeo en marzo del año 2000 y consideraba la educación un objetivo estratégico imprescindible para “hacer de Europa en 2010 la economía más próspera, dinámica y competitiva del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social”¹.

Para cumplir con este objetivo, la Comisión europea adopta en el año 2004 el Marco Europeo de Cualificaciones (*European Qualifications Framework*, EQF) que relacionaba entre sí los sistemas de cualificaciones de los países miembros y mejoraba su interpretación y comprensión a nivel comunitario. El marco nació como respuesta a las peticiones de los gobiernos de los Estados miembros, los interlocutores sociales y otras partes del tejido económico, que pedían la creación de una referencia común para convertir los títulos e incrementar la transparencia y la transferibilidad de las cualificaciones en el contexto europeo (CE, 2009). Efectivamente, a partir de este momento, se crearon las bases para el desarrollo de la cuarta generación de los programas comunitarios de educación y formación, agrupados en un único programa llamado “Educación y Formación 2010”, que se convirtió en el punto de referencia para todas las acciones en el ámbito de la educación y la formación, y que vió la aplicación del método de trabajo de “coordinación abierta” u *Open Methods Coordination* en inglés (Gornitzka, 2006), y que promovía, por primera vez, la convergencia entre los sistemas educativos gracias al establecimiento de unos objetivos compartidos y la medición de los progresos de cada país en función de una lista de indicadores de referencia (*benchmarks*). Cada nivel tenía el objetivo de facilitar el aprendizaje mutuo y la rendición de cuentas, sin imponerse el procedimiento a seguir (Lorente y Torres, 2008).

En 2005 la Comisión emite el Informe *Building the ERA of Knowledge for Growth* en donde se sustenta el conocimiento de todos los componentes de la estrategia de Lisboa y se ponen las bases para el desarrollo de la

¹ Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 (Consultada el día 1 de octubre de 2014 en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

knowledge based society a través la aplicación del Triángulo del Conocimiento o “triple hélice” como la define Etzkowitz (2003). El triángulo del conocimiento, como lo plantea la Comisión Europea, reconoce el papel decisivo que juega la universidad en el ámbito de la innovación, la investigación y la educación (Michavila, Mottareale y Martinez, 2011). No obstante, las universidades europeas, llamadas a jugar un papel fundamental en el desarrollo socioeconómico europeo y la creación de la sociedad basada en el conocimiento, se enfrentaban a importantes recortes presupuestarios y, la Comisión, en una Comunicación de noviembre de 2003 sobre la aplicación del programa de trabajo “Educación y formación 2010” afirmó que la educación superior todavía no había encontrado el lugar que le correspondía en el proceso de Lisboa y la calidad y el atractivo de la enseñanza y la formación profesional seguían siendo insuficientes².

1.4. Hacia la reforma de la educación superior europea

El proceso iniciado en Bolonia en 1999 sobre una base intergubernamental representa un importante avance histórico en el intento de homogeneizar y/o armonizar las estructuras universitarias de los distintos países del continente europeo. Los proyectos piloto introducidos a nivel comunitario (el sistema ECTS, el Suplemento Europeo al Título -que nace en Lisboa en el año 1977 auspiciado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades y los Sistemas de Calidad- se ponían ahora en práctica a través de la convergencia y la reforma de las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, el proceso de Bolonia anticipaba la Estrategia de Lisboa y, la Comisión Europea, no siendo aún miembro oficial de Bolonia, ayudó a llevar a cabo estas reformas mediante el apoyo y la financiación de proyectos transnacionales en relación a las prioridades identificadas en las conferencias ministeriales. La UE participó en reuniones con las autoridades nacionales, académicas y las redes de estudiantes, y creó la Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (en inglés *European Association for Quality Assurance in Higher Education*- ENQUA) y la Red de centros nacionales de información sobre reconocimiento académico (en inglés *European Network of Information Centres- National Academic Recognition*

² COM(2003) 685 final

Information Centres- NARIC/ENIC), para recopilar información comparada y buenas prácticas en el ámbito universitario de los países europeos. Uno de los proyectos más importantes apoyados por la Comisión en el ámbito del EEES ha sido el *Tuning Educational Structures in Europe*, en donde por primera vez se analiza el aprendizaje en términos de competencias y resultados. Además, todas Las cuestiones inherentes a la formación de los docentes, los futuros investigadores, la movilidad dentro de la Unión, la cultura, la ciencia y los valores europeos en el mundo, seguían siendo considerados de crucial importancia tanto en el ámbito comunitario como en el contexto de Bolonia.

El 20 de abril de 2005 la Comisión adopta el lema de: “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear nuevas universidades para contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa” e identifica tres áreas principales para la reforma de la educación superior europea: mejorar su calidad y atractivo, mejorar su gobernanza, incrementar y diversificar su financiación. Sin embargo, en el documento de trabajo titulado “La educación superior europea desde una perspectiva mundial” que acompañaba esta comunicación, al igual que en la de febrero de 2003, se destacaba que la educación superior europea se estaba quedando muy por detrás de sus principales competidores.

Finalmente, la implantación de Bolonia fue aceptada por una amplia variedad de estados europeos, miembros o no, de la Unión, y, aunque todavía se estaba lejos de constituir un proceso de desnacionalización para erigirse en el desarrollo de una efectiva homogeneización universitaria europea (Sursack y Smidt, 2010) con esta reforma se quería conservar el peso de Europa en el mundo y, especialmente, mantener una influencia formativa en la nueva sociedad del conocimiento, en un momento en que la geopolítica globalizadora se estaba moviendo, por primera vez, desde el Atlántico Norte al borde del Pacífico (Japón y Australia) (Neave, 2001). El proceso de Bolonia, que se lleva a cabo mediante reformas institucionales en las que inciden las regulaciones de corte administrativo, las culturas académicas nacionales, y, en definitiva, los contextos socioeconómicos y políticos de cada país, implica procesos de adaptación y de reformas nacionales que no siempre se han desarrollado de forma homogénea entre los países y, en este sentido, la

difusión mundial de la universidad, sigue sometida a una multitud de “lógicas de adaptación” (Schriewer, 1996).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior

En ocasión del 800^a aniversario de la Universidad de París, los ministros de educación de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania reunidos en París, firman la Declaración de la Sorbona sobre la Armonización de la Arquitectura del Sistema de Enseñanza Superior europeo, con el propósito de conformar la arquitectura del diseño de los sistemas de educación superior europeos. Su objetivo fundamental se planteó en términos de una toma de conciencia en relación al papel que las Universidades estaban llamadas a jugar en una sociedad que se transforma y se internacionaliza cada vez más (Magna Charta Universitatum, 1988). Conscientes de la importancia que estaba alcanzando el proceso europeo de integración económica y monetaria, los ministros de educación destacaron la necesidad de que la creación del espacio europeo “alcanzara a la Europa de los conocimientos, siendo imprescindible el papel de las universidades en la consolidación y el desarrollo de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente europeo” (The Sorbonne Declaration, 1998).

Desde el principio, el Proceso de Bolonia estaba destinado a fortalecer la competitividad y el atractivo de la enseñanza superior en Europa, y esto suponía abrir el área de la educación superior, acabar con las fronteras existentes, y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje que favoreciera una movilidad y cooperación más estrechas entre las universidades europeas: “los estudiantes serán animados a pasar por lo menos un semestre en universidades que estén fuera de su país. Al mismo tiempo, un mayor número de personal docente e investigador deberá estar trabajando en Europa en un país distinto del suyo” (The Sorbonne Declaration, 1998).

Para ello se decidió crear un sistema común para los países firmantes basado en dos ciclos (grado y postgrado) y con programas de fácil lectura y comparación que, tal y como se señala en el documento, servirían de piedra angular a la hora de establecer comparaciones y equivalencias a

nivel internacional. Por otro lado, se pretendía garantizar la promoción de las cualificaciones en relación con la flexibilidad del mercado de trabajo tanto dentro como fuera de la zona de la UE utilizando un sistema de créditos y de semestres homogéneos y permitiendo la convalidación de estos créditos, cursados por los estudiantes en diferentes universidades europeas.

Los objetivos de la Declaración de la Sorbona se confirmaron en 1999 a través de la Declaración de Bolonia, en donde 30 países, pertenecientes o no a la UE, expresaron su voluntad de comprometerse a mejorar la competitividad del EEES, demostrando así el éxito de la iniciativa y haciendo hincapié en la necesidad de fomentar la independencia y la autonomía de las instituciones educativas. “Las instituciones de educación superior europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del espacio europeo de la educación; su independencia y autonomía asegura que un mayor número de sistemas de educación y de investigación se adapten a las necesidades cambiantes, las demandas y los avances en el conocimiento científico de la sociedad” (The Bologna Declaration, 1999).

Para lograr estos objetivos los ministros ponían por escrito, firmaban o, simplemente, se comprometían a coordinar las políticas para alcanzar en el corto plazo y, en cualquier caso, dentro de la primera década del tercer milenio, los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, garantizado por el reconocimiento del Suplemento al Título, con el fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad de la comunidad internacional de enseñanza superior.
- La creación de un sistema basado esencialmente en dos ciclos de grado y postgrado. El acceso al segundo ciclo requerirá la finalización exitosa de los estudios del primer ciclo, que tendría una duración mínima de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo sería considerado en el mercado de trabajo europeo un nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conduciría al doctorado.

- La promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de la libre circulación de personas, con especial atención a:
 - Los estudiantes para el acceso a oportunidades de estudio, formación y servicios relacionados con el EEES.
 - Los profesores, los investigadores y el personal administrativo para el reconocimiento y valorización de los períodos transcurridos en el contexto europeo de investigación, de enseñanza y de formación, sin perjuicio de sus derechos contractuales.
 - Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad con el fin de desarrollar criterios y metodologías comparables.
 - Promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en el desarrollo curricular, la cooperación institucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Todas las disposiciones de la Declaración de Bolonia se establecieron como medidas de un proceso de armonización voluntaria, y no como cláusulas de un contrato vinculante.

Nos comprometemos a conseguir estos objetivos- dentro del marco de nuestra competencia institucional y respetando plenamente la diversidad de culturas y lenguas de los sistemas nacionales de educación y la autonomía universitaria -para consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (The Bologna Declaration, 1999, p. 2).

La Declaración establecía como plazo el año 2010 para la construcción del EEES y establecía seguimientos bianuales que finalizarían en una Conferencia Ministerial en la que se revisarían los objetivos conseguidos y se establecerían las directrices para el futuro.

El 19 de mayo de 2001, se celebra en Praga la primera conferencia. El número de países miembros que participaron era de 33 y, en esta ocasión, los Ministros insistieron, sobre todo, en el aprendizaje permanente de la población adulta: “en el futuro de Europa, basado en una sociedad del conocimiento, las estrategias de aprendizaje permanente son necesarias

para enfrentar los retos de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías, además mejoran la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”. Además, se establece la incorporación formal de los estudiantes como socios activos del proceso a través de la Unión Nacional de Estudiantes de Europa (en inglés *National Unions of Students in Europe* ESIB) y la promoción del atractivo del EEES en todo el mundo mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de acreditación y certificación.

En marzo de 2010, en Budapest-Viena se celebra la Conferencia Aniversario de una década del Proceso de Bolonia. En esta ocasión, tuvo lugar el lanzamiento oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que significaba que el objetivo de crear un marco común europeo para la Educación Superior, se había cumplido. “Nosotros, los ministros responsables de la educación superior en los países participantes en el proceso de Bolonia, nos reunimos en Budapest y en Viena el 11 de marzo y el 12 de 2010 para poner en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como se prevé en la Declaración de Bolonia de 1999” (The Budapest-Vienna Conference, 2011). Sin embargo, la existencia del Espacio Europeo de Educación Superior en sí mismo no significaba un logro de todos los objetivos acordados por los ministros. Solo, se podía decir que el proceso de Bolonia y el EEES habían entrado en una nueva fase, a saber, de consolidación y puesta en funcionamiento, y las reacciones en toda Europa acaecidas ante la implementación del proceso de Bolonia fueron muy diferentes (Ussel y Mottareale, 2012). Además, a partir de la Conferencia de Budapest-Viena Ministerial, el EEES el número de países participantes se había ampliado a 47 países, el último a ser admitido ha sido Kazajstán.

Finalmente, el proceso de Bolonia ha querido seguir un proceso iniciado con el Tratado de Maastricht y que quiere dar “un paso más” hacia la convergencia educativa y la integración europea, no solo en términos económicos, sino también, y sobre todo, a través de la creación de un sistema universiatrio europeo, homogéneo, y reconocido a nivel internacional. Sin embargo, el camino es largo y, como veremos en el siguiente capítulo, cualquier integración educativa, en un ámbito socio-político tan amplio y variado como el europeo, se tiene que basar en la

movilidad de sus miembros y en la integración lingüística de los individuos en el ámbito de la internacionalización de la educación superior europea.

CAPÍTULO 2. LA INTERNACIONALIZACIÓN Y EL MULTILINGÜISMO EN EL CONTEXTO EUROPEO

Creo muy firmemente que cada lengua representa una ventana a un mundo totalmente diferente. Toda nueva lengua permite vivir otra vida.

(Steiner, 2008, p. 20)

En este capítulo se analizan las políticas de internacionalización de la educación superior, así como el multilingüismo desde la perspectiva europea y en el contexto del EEES. Antes la internacionalización, después el multilingüismo, son parte de una estrategia educativa comunitaria que busca ir más allá de la homologación de los estudios. En concreto, la movilidad y el conocimiento de los idiomas, elementos indispensables para la internacionalización de la educación superior europea, comprometen las universidades a desarrollar estrategias interculturales y multilingües que permitan a los estudiantes moverse libremente en el contexto europeo y desenvolverse adecuadamente en un mundo cada vez más global e interconectado, a la vez de incrementar la calidad y el prestigio de las universidades.

2.1. La movilidad y la internacionalización en la Unión Europea

La internacionalización en Europa nació y fue influenciada, en gran medida, por el programa Erasmus. Implementado en 1987, ha sido el programa de movilidad más importante de la Unión Europea, tanto por el número de participantes que ha involucrado, así como por las ventajas que ha producido entre los universitarios que han adherido al programa. A partir de los años 90, con la creación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos establecido en 1989, se ha allanado el camino para la creación y difusión de las políticas, estrategias e investigaciones sobre la dimensión internacional de la educación superior europea (Khem, 2012). El Comunicado de la Comisión Europea titulado "La educación europea superior en el mundo" (CE, 2013) esboza en su estrategia la promoción explícita de la movilidad internacional de los estudiantes y el personal académico, y subraya la necesidad de la mejora de los servicios de movilidad entre universidades, la aseveración por parte de las instituciones de educación superior del reconocimiento de los estudios, y la introducción por parte de los gobiernos de mejores visados para los estudiantes extranjeros, además del énfasis en la movilidad bidireccional – dentro y fuera de Europa.

La movilidad física representa la parte más visible de la internacionalización de la educación superior europea y, el creciente número de estudiantes móviles, indica que el concepto de internacionalización de la educación superior ha pasado "desde la franja de interés institucional hasta el núcleo mismo de la política europea" (De Wit, 2011, p. 7). En 2012, la Unión Europea celebra el 25º aniversario del programa Erasmus que, desde 1987, ha visto la participación de más de tres millones de estudiantes y el aumento del número de países implicados, pasando de 11 a 33 tanto pertenecientes, o no, a la UE³. En 2014 el Parlamento Europeo ha aprobado el programa Erasmus+ para el período 2014-2020, entrado en vigor el 1 de enero de 2014. El nuevo programa se enmarca en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education* de la Unión Europea y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte. Erasmus+ va más

³ Es el caso de Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza y Turquía que han adherido al Programa Erasmus sin ser miembros de la UE.

allá de las fronteras de la UE, con una clara vocación de internacionalización y con el objetivo de mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas.

En materia educativa, el programa Erasmus+ abarca todos los niveles: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas. Además, incorpora tanto los programas de Aprendizaje Permanente como Mundus, Tempus, ALFA, Edulink, así como el Programa de Juventud en Acción. Su presupuesto total se dirige, por un lado, a la movilidad individual y, por otro lado, a los programas conjuntos de másteres, los préstamos estudiantiles y un presupuesto para las asociaciones estratégicas y las políticas innovadoras en el ámbito de la universidad. En tiempos de limitaciones presupuestarias, esta situación demuestra la importancia que Europa concede a la internacionalización considerada objetivo de la movilidad.

El estudio titulado: "Hacia un marcador de movilidad: las condiciones de aprendizaje en el extranjero en Europa" (Eurydice, 2013) hace recomendaciones sobre cómo mejorar la calidad de la información y la orientación sobre las oportunidades de movilidad, además de la necesidad de garantizar el reconocimiento de los resultados del aprendizaje. También se hace referencia específica a la importancia del aprendizaje de idiomas y la adquisición de competencias interculturales ya en las primeras etapas de la educación, y el uso de metodologías innovadoras de las TIC para promover la movilidad virtual.

El copioso número de iniciativas europeas ha estimulado tanto los gobiernos nacionales, como las instituciones de educación superior, a establecer estrategias de internacionalización, incluyendo, encuestas sobre la evaluación de estos programas. Según la encuesta *Internationalization of Higher education: growing expectations, fundamental values* desarrollada en el año 2014 por la Asociación Europea de Universidades (en inglés, *European University Association*, EUA) las estrategias internacionales se están convirtiendo en algo común y ampliamente compartido entre las universidades (EUA, 2014). El impulso a la internacionalización es un elemento clave en la educación superior para hacer frente a la presión competitiva que supone el nuevo contexto global. Sin embargo, el "qué" y

el “cómo” hay que internacionalizar para encontrar un equilibrio entre los distintos enfoques y actividades en este campo, son preguntas que las instituciones a menudo tienen dificultades para responder. Aunque, hoy día, el enfoque de la Unión Europea respecto a la dimensión internacional de la educación superior es más consistente que nunca, todavía hay una diferencia sustancial en la lógica y las acciones que cada Estado miembro, y sus instituciones, manifiesta en este ámbito (Egron-Polak y Hudson, 2014).

Establecer un enfoque estratégico internacional, a menudo conduce las universidades a moverse en circunstancias poco ideales, debido a un entorno educativo cada vez más competitivo y global con unos presupuestos económicos muy limitados (Jones et al., 2012). Muchas estrategias de internacionalización se introducen sobre la base de un proceso de ensayo-error, con diversos grados de éxito. Todavía hay mucho que aprender de las experiencias de una amplia gama de contextos nacionales e institucionales, con el fin de ayudar a las universidades (y los gobiernos) a identificar y desarrollar una dimensión internacional cada vez más eficaz y sostenible. La Reforma de Bolonia, que quiere establecer unos parámetros comunes de internacionalización de la educación superior europea basados en la movilidad y el aumento de la cooperación entre universidades en el EEES, insiste en que cada país miembro, y sus instituciones, desarrollen e implementen sus propias estrategias de internacionalización y movilidad (Nolan y Hunter, 2012).

La internacionalización en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de Bolonia se sitúa en el contexto de la cooperación europea e internacional de la educación superior y pretende reforzar tanto la competitividad, como el atractivo del EEES, fomentando la movilidad de los estudiantes y convirtiendo de la educación superior del Continente en una marca internacional reconocida en todo el mundo (De Wit et al., 2015). La movilidad es un pilar fundamental del EEES y, en la conferencia ministerial celebrada en Londres en mayo de 2007, los ministros adoptaron, por primera vez, la estrategia política titulada "El espacio europeo de la educación superior en el contexto mundial" con el objetivo de mejorar la

información en el ámbito de las universidades; promover la educación superior europea en el mundo; intensificar el diálogo sobre políticas educativas y fomentar el reconocimiento de las cualificaciones entre las universidades (London Communiqué, 2007).

En la conferencia ministerial del año 2009, los ministros decidieron que "en 2020 al menos el 20% de los graduados en el área de educación superior europea hubiera tenido que cursar un grado o un período de formación en el extranjero". (Loavina/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009). Tres años más tarde, la movilidad en el ámbito del EEES volvió a ocupar un lugar prioritario en la agenda de las conferencias ministeriales del Bolonia y, en Bucarest, Rumania, en el año 2012 se decidió "fomentar la movilidad para mejorar el aprendizaje", acordando que todos los países firmantes desarrollarían e implementarían sus propias estrategias de internacionalización y movilidad con objetivos concretos y metas mensurables de movilidad.

El objetivo principal del Proceso de Bolonia, es decir, crear un sistema de "tres ciclos fácilmente legibles y comparables", ha sido promovido como un medio para facilitar la movilidad intraeuropea y aumentar el atractivo y la competitividad internacional del EEES en el mundo. La movilidad de los estudiantes -tanto dentro como fuera de Europa- ha estado en el centro del Proceso de Bolonia desde el principio. Debido a la importancia de la movilidad, una de las prioridades de las políticas europeas -y cada vez más de otras partes del mundo- ha sido eliminar, o reducir lo más posible, las barreras que impiden a los estudiantes moverse internacionalmente. El idioma de instrucción, que es, con muy pocas excepciones, el idioma nacional (o uno de ellos en países multilingües) (Wächter y Maiworm, 2014) se considera uno de los mayores "obstáculos a la movilidad" entre las universidades. Esto plantea un "problema de acceso" que cada vez más, las instituciones de educación superior europeas tienen que enfrentar, y solucionar, si quieren que la diferencia cultural y, sobre todo lingüística, del EEES no represente un límite para su expansión y desarrollo internacional.

2.2. El multilingüismo en el contexto de las políticas europeas

La diversidad cultural y lingüística ha demostrado ser, a lo largo de la historia, un componente activo y dinamizador para la cooperación entre los individuos que están en contacto entre sí en un espacio de diálogo abierto entre distintas culturas. En Europa, que conviven más de 450 millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes, entender y hablar idiomas, se vuelve una necesidad. En el ámbito de las políticas comunitarias, el concepto de multilingüismo, que hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas, como a la coexistencia de distintas comunidades lingüísticas en una zona geográfica determinada⁴, se traduce en acciones y estrategias dirigidas a la adquisición de competencias lingüísticas en más de un idioma, además del propio nativo (L1), para el desarrollo tanto personal como profesional de los individuos (Cortés, 2009).

Ya en las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, a propósito de la educación y la formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento, se menciona, entre las cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua, las lenguas extranjeras⁵. Para alcanzar este objetivo la UE convierte el aprendizaje de idiomas en uno de los pilares de la Estrategia de Lisboa para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Asimismo, en el programa de trabajo Educación y Formación 2010, implementado a partir del año 2001, y con el objetivo de fomentar la calidad, la accesibilidad y la apertura al mundo de los sistemas de educación y formación europeos, se incluye, entre los objetivos específicos, la promoción del aprendizaje de las lenguas extranjeras y la mejora del atractivo mundial de los sistemas europeos de enseñanza superior⁶.

En el mismo año, la Comisión Europea y el Consejo de Europa se reúnen en Barcelona para celebrar el “Año Europeo de las Lenguas” con el propósito de intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas en Europa, y preparar los europeos a los retos que les plantea “una sociedad cada vez

⁴ COM/2005/0596 final.

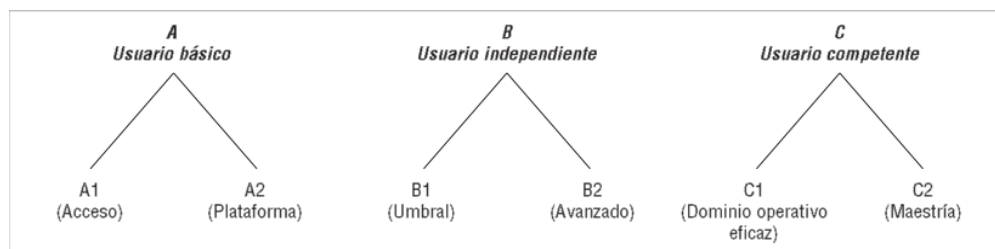
⁵ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

⁶ COM (2003) 685 final.

más plurilingüe y multicultural”⁷. En esta misma dirección, la Comunicación titulada «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística» publicada por la Comisión en el año 2005 se compromete a desarrollar un indicador europeo para evaluar las competencias lingüísticas de los Estados miembros, enfatizando el hecho de que la Unión Europea no se considera un «crisol» en el que se funden las diferencias, sino un hogar común en donde se celebra la diversidad cultural y lingüística, ambas consideradas fuente de riqueza y tierra de abono de la solidaridad y la comprensión mutua⁸.

Seis años después, en el año 2011, se establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación (MCER), que proporciona, por un lado, una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., y, por otro lado, define los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Junto con este documento, se adjunta el complemento titulado Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) (MEC, 2000) útil a la hora de registrar y comparar las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas de aquellos que aprenden, o han aprendido, un idioma tanto dentro como fuera de la escuela. El MERCL establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y la homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas (MECD, 2002). La división se agrupa en tres bloques que responden a la división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado (figura 1).

Figura 1 Niveles de idioma (MERCL)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MECD

⁷ <http://data.europa.eu/eli/dec/2000/1934/oj>

⁸ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002

En el manual se ofrece también un resumen del conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general (quadro 1). Dicha representación, sencilla y global, facilitaría la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación (MECD, 2002, p. 26).

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
		Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

A1 Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: MECD, 2002

Estas son algunas de las iniciativas y estrategias más importantes realizadas en el ámbito de las políticas comunitarias respecto al multilingüismo, y todas, y cada una de ellas, subrayan la importancia que el aprendizaje de idiomas asume en el contexto europeo. La economía europea, al igual que la economía mundial, se considera cada vez más móvil e internacional y, en este contexto, las universidades adquieren un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias profesionales que requiere el mercado de trabajo actual, entre las cuales la capacidad de desenvolverse en un contexto multicultural y multilingüístico en el ámbito europeo.

El multilingüismo en la educación superior europea

Tanto en la Declaración de la Sorbona (1998) como en la Reforma de Bolonia (1999), se destacó la importancia de la cooperación europea en el ámbito de los programas de estudios, la formación y la investigación, en el pleno respeto de la diversidad de las culturas y de las lenguas. Asimismo, la “Resolución del Parlamento Europeo sobre las Universidades y la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo del Conocimiento”⁹ solicitó a las Universidades de los Estados miembros el reconocimiento de la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras, no solo en los estudios lingüísticos, sino también en los distintos planes de las asignaturas de todas las disciplinas.

En julio de 2003, la Comisión Europea lanza una convocatoria para fomentar el desarrollo de redes y asociaciones entre profesionales, a lo largo y ancho de Europa, en una serie de áreas políticas clave, entre las cuales se halla la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de estudios universitarios. En respuesta a este llamamiento, en la

⁹ Informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174(INI)) del 24 de mayo de 2002. Recuperado el 4 noviembre 2016 <https://goo.gl/QS1OTr>.

conferencia celebrada en Nancy los días 7 y 8 de abril de 2006, se establece la red ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*) una red transeuropea de instituciones de educación superior que se propone el objetivo de estimular el multilingüismo en todos los ámbitos educativos, subrayando la importancia de los idiomas para la consecución de los objetivos primordiales del proceso de Bolonia como la movilidad, la dimensión europea de la enseñanza superior y la empleabilidad de los graduados universitarios en el mercado laboral.

El Espacio Europeo de Educación Superior sólo será una realidad si los estudiantes, los investigadores y el personal administrativo de las instituciones de educación superior de toda Europa son capaces de comunicarse eficazmente entre sí, y esto depende, fundamentalmente, de su conocimiento de las lenguas; por tanto, asegurar que todos los graduados tengan acceso al aprendizaje de idiomas, tiene que ser un objetivo clave de todas las universidades (Declaración de Nancy, 2006).

Traducir este objetivo en acciones concretas y específicas, sin embargo, no es sencillo dado que el establecimiento de estas políticas puede encontrarse con no pocas dificultades, como las actitudes de los diversos actores en relación al papel de las lenguas, los medios de integrar el aprendizaje de idiomas en los programas académicos, las restricciones financieras, entre otros. La iniciativa HELP («Higher Education Language Policy» o «Política lingüística para la enseñanza superior») abre un debate con el fin de lograr un acuerdo sobre un conjunto de temas básicos que permitan guiar a las universidades en el desarrollo y la aplicación de políticas específicas en ámbito lingüístico.

En el caso de la implantación de grados bilingües, por ejemplo, las IES tienen que abordar la cuestión del lenguaje de manera explícita y estratégicamente planificada (Lauridesen y Lilemose, 2015) y, en esta dirección, el proyecto *IntlUni* de la Red Académica Erasmus, apoyada por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea, en el documento final *Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space*, describe un conjunto de principios para la enseñanza y el aprendizaje en el Espacio de Aprendizaje Multilingüe y Multicultural (*Multilingual and Multicultural Learning Space*, MMLS). El

MMLS, se define como un espacio en donde los profesores y los alumnos utilizan un amplio espectro de lenguas, ninguna de las cuales tiene que ser la lengua materna, con antecedentes culturales como el género, las creencias religiosas y los orígenes étnicos (culturas), muy distintos.

La tabla 1 ofrece una visión general de la interdependencia de los diferentes elementos del entorno de aprendizaje MMLS, agrupados en tres dimensiones y tres enfoques de actividad conectados a los principios de calidad correspondientes. Para cada dimensión hay un actor - la institución, el profesor y el estudiante - que influye en un proceso que se describe como el foco de la actividad que, en el caso de la institución, es el contexto educativo o el ambiente institucional, en el caso del profesorado, los procesos educativos y, en el caso de los estudiantes, los resultados educativos. La calidad de los principios, finalmente, describe las condiciones bajo las cuales estos procesos pueden conducir al éxito en el cumplimiento de los resultados del aprendizaje en todas las disciplinas y a través del currículo.

Tabla 1 Desarrollo del Espacio de Aprendizaje Multilingüe y Multicultural

Dimensiones (actores)	Enfoque de la actividad (procesos)	Principios de calidad (condiciones)
1. La institución	Contexto educativo y ambiente institucional	1. Proporcionar un espacio de aprendizaje inclusivo 1.1 Proporcionar apoyo institucional para el aprendizaje de ambientes propicios 1.2 Integrar a los estudiantes y al personal de la institución
2. El profesorado	Procesos educativos	2. Sensibilización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje 2.1 Reflexión sobre los métodos de enseñanza y la negociación de los procesos de aprendizaje 2.2 Gestión y aprovechamiento de la diversidad
3. Los estudiantes	Resultados educativos	3. Desarrollar su propia identidad cultural y ampliar su base de conocimientos 3.1 Beneficiarse de la conciencia de las diferencias culturales y de la capacidad de hacer frente a la diversidad lingüística 3.2 Adquirir y aplicar conocimientos contextuales e interculturales a diferentes contextos

Fuente: elaboración propia a partir de datos IntlUni

Estas condiciones se consideran necesarias para el aprendizaje en entornos que se caracterizan por la diversidad, tanto lingüística como cultural y, en donde, los actores implicados deben cooperar juntos para crear un espacio incluyente de aprendizaje propicio. Las estrategias en los MMLS quieren proporcionar al personal docente una formación didáctica apropiada sobre cómo enseñar en los entornos internacionales, comunicando claramente las normas y las expectativas a todos los estudiantes que, en este contexto, se conciencian sobre su identidad cultural y adquieren los conocimientos lingüísticos necesarios para desenvolverse en diferentes ámbitos. Finalmente, para asegurar la implementación exitosa del MMLS, las instituciones deben desarrollar una política lingüística y cultural inclusiva y habilitadora, en la que se defina claramente el papel de una lengua académica y de los otros idiomas y culturas. Tales decisiones de política deben ser apoyadas con iniciativas de comunicación y capacitación para todo el personal docente, directivo y administrativo de las universidades (Lauridesen y Lilemose, 2015 p. 18-19).

Este estudio quiere ser una primera aproximación a lo que será la implementación de programas bilingües en inglés en las universidades. En Europa, la importancia de establecer un idioma compartido para todos en las enseñanzas universitarias, además de las lenguas oficiales habladas en los distintos países, pone las bases para la integración educativa y cultural de las universidades del EEES. Sin embargo, la implementación de distintos idiomas en las disciplinas académicas, plantea una serie de cuestiones lingüísticas, y culturales en las aulas universitarias, que en este contexto pasan a llamarse aulas internacionales, en donde la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas en un idioma distinto del propio nativo, tanto para los estudiantes como por los profesores representa un reto.

2.3. La docencia en inglés en las universidades europeas

Con la formalización del EEES y el aumento de la movilidad estudiantil tanto dentro como fuera de Europa, el idioma más difuso como medio de instrucción académica, es el inglés (Wächter y Maiworm 2014). Coleman (2006) habla de “*Englishilization of Higher Education*” y, explica, como la

importancia que adquiere este idioma en el contexto universitario, depende de una serie de factores cuales la capacidad de atraer alumnos internacionales, el aumento de la movilidad de los actores académicos, el acceso y la condisión de materiales de investigación didácticos internacionales y las salidas profesionales de los egresados (Coleman, 2006). Efectivamente, hoy día, haber estudiado en el extranjero en un idioma distinto del propio materno, o simplemente acreditar un nivel de lengua con algunos de los certificados oficiales, se considera un elemento indispensable del curriculum profesional de los egresados.

Utilizar el Inglés como Medio de Instrucción (en inglés *English as a Medium of Instruction*, EMI), sin embargo, no es lo mismo que aplicar el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en inglés *Content and Language Integrated Learning*, CLIL) (David Marsh, 1994) en las enseñanzas universitarias. A diferencia del EMI, el CLIL se considera una verdadera inmersión lingüística en donde, además de los contenidos de las materias, se enseña también el idioma. El CLIL, que se utiliza principalmente en los contextos escolares, describe una corriente de la lingüística aplicada que considera más fácil el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, que como asignatura de idioma independiente y específico de lengua. En las universidades, en cambio,

las materias, ya en alto grado de especialización, solo pueden ser impartidas por un especialista en contenidos al que no se le puede exigir la enseñanza de la lengua. (Martín del Pozo, 2013 p. 201).

Según el estudio de la *Academic Cooperative Association* (ACA) titulado *English-Taught Programmes in European Higher Education*, el tercero de una serie publicados, respectivamente, en el año 2002 y 2008, la oferta de titulaciones en inglés (*English-Taught Programmes*- ETPs) en las universidades Europas ha crecido exponencialmente en los últimos años, tanto en el grado como en el posgrado (Wächter y Maiworm, 2014) y, el mayor número en términos absoluto de ETP, se encuentra en los Países Bajos (1.078), seguidos por Alemania (1.030), Suecia (822) Francia (499) y Dinamarca (494). Países con un número relativamente bajo de programas en inglés, como es el caso de Estonia, en donde en el año 2007 se identifican 18 ETPs en comparación con 59 ETPs en el año 2014, las tasas

de crecimiento se sitúan por encima de la media (Wächter y Maiworm, 2014).

A propósito del impacto de los ETPs, los autores del estudio consideran que implantar este tipo de oferta contribuye al fortalecimiento de la cooperación con otras instituciones extranjeras, por un lado, y aumenta la demanda de los miembros de la comunidad universitaria internacional (estudiantes, profesores y PAS), por otro, incrementando el prestigio internacional de la universidad en su conjunto (Wächter y Maiworm, 2014). Todo este proceso, sin embargo, quiere ser el punto de partida de unas reformas insitucionales que incluyen varias dimensiones y distintos enfoques. En la universidad, autores como Dafouz (2008) sostienen que implantar titulaciones, o simplemente asignaturas bilingües, exige medidas institucionales y presupuestarias serias y coherentes que respalden las iniciativas particulares que ya han despuntado en facultades y departamentos.

Según un estudio del British Council titulado *English as a medium of instruction –a growing global phenomenon–* del año 2014, en muchos países la infraestructura educativa no admite la provisión de un EMI de calidad, debido a elementos como la escasez de profesores con la cualificación lingüística adecuada, la falta de directrices pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de EMI en los distintos niveles educativos, y pocos o ningún contenido EMI en la formación inicial del profesorado, ni en su desarrollo profesional (en servicio). Por tanto, parece estamos bastante lejos de una comprensión global de los objetivos y los propósitos de EMI, siendo además, un fenómeno de recién desarrollo y con una implementación hasta ahora “de arriba hacia abajo” (*top-down*) por parte los encargados de formular las políticas y los administradores de la educación. (Dearden, 2014 p. 4). Tampoco están claros los resultados de EMI en la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos en el contexto universtario.

Para profundizar en el concepto de internacionalización, y la introducción en las universidades de estrategias más endógenas de internacionalización, como la incorporación de titulaciones bilingües, en el siguiente capítulo se analizan los distintos conceptos y definiciones de

internacionalización y los tipos de movilidad que derivan de ello, según los enfoques de los expertos mundiales sobre la temática.

CAPITULO 3. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Se considera que la internacionalización es el último cartucho para las ideas humanísticas en contra del mundo de los beneficios económicos puros supuestamente representados por el término globalización.

(Brandenburg y De Wit, 2011, p. 80)

En este capítulo realizamos, por un lado, un recorrido historico a partir de la Segunda Guerra Mundial, del concepto de internacionalización de la educación superior, para ver como ha ido evolucionando a lo largo del tiempo en sus lógicas y dimensiones y cómo se encuadra, hoy día, la internacionalización de la educación superior en el ámbito de la globalización. Por otro lado, definimos la internacionalización de la educación superior en su vertiente “en el extranjero” y “en casa” y las implicaciones de cada una en el ámbito de la universidad.

3.1. Breve historia de la internacionalización de la educación superior

Las universidades desde siempre han presentado una dimensión internacional relacionada con el conocimiento, la investigación, la movilidad de estudiantes y profesores. Durante la Edad Media y el Renacimiento, muchos viajeros (peregrinos) no recorrían toda Europa para visitar la tumba de Cristo o de algún santo sino más bien hacia una ciudad universitaria en búsqueda de conocimiento, amigos y ocio (De Ridder-Symoens, 1992, p. 280). A lo largo de los siglos, el concepto de internacionalización ha experimentado profundos cambios y, por lo general, se describían, con el término genérico de “educación internacional”, todo tipo de actividades relacionadas con la movilidad o el currículum, tales como la educación multicultural, los estudios internacionales, la cooperación en la investigación, la transferencia de conocimientos, el intercambio de estudiantes y miembros del personal académico y la internacionalización de los programas de estudios (De Wit et al., 2015). Finalmente, en los años noventa del siglo XX, nace el concepto de "internacionalización de la educación superior" como hoy lo conocemos (IoHE acrónimo del inglés *Internationalization of higher education*) y se desarrolla sobre todo en el período comprendido entre el final de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. (De Wit et al., 2015, p. 41).

Después de la Segunda Guerra Mundial y bajo los auspicios de la Sociedad de las Naciones Unidas (hoy conocida como la Organización de las Naciones Unidas, ONU) se manifiesta la voluntad de promocionar la paz y el entendimiento mutuo entre las naciones, así como la cooperación y los intercambios internacionales en el campo de la educación superior. En Estados Unidos, para eliminar las bases de posibles conflictos y fomentar el intercambio entre estadounidenses y ciudadanos de otros países, nace el Programa Fulbright actualmente uno de los programas de intercambio más prestigioso del mundo y cuyo alcance inicial se centraba en Europa, para apoyar la reconstrucción del continente, que había quedado devastado después de la guerra. La política exterior y la seguridad nacional también han jugado un papel importante en la expansión, financiación e institucionalización de la internacionalización de

la educación superior (De Wit et al., 2012, p. 49). Durante la Guerra Fría, la promoción de programas en idiomas extranjeros, los cursos de asistencia técnica y sectoriales en Estados Unidos y la construcción de capacidades (*capacity building*) en Europa y en los países en desarrollo, se habían convertido en el principal motor de la expansión de la dimensión internacional de la educación superior (De Wit et al., 2015, p. 42).

Entre 1950 y 1970, el fortalecimiento de la Comunidad Europea y el surgimiento de Japón como potencia económica mundial, meten en discusión el dominio de Estados Unidos, no sólo en la esfera política y económica, sino también en el contexto de la investigación y la educación. En este nuevo escenario, la dimensión internacional de la educación superior, que hasta ahora se había desarrollado en actividades esporádicas y aisladas, comienza a estructurarse en proyectos y programas organizados y promovidos por los gobiernos nacionales más que por las universidades (De Wit, 2012, p. 52-53). En la segunda mitad de los años 80, en Europa empiezan a desarrollarse los primeros programas de movilidad que, a la par del programa Fulbright, querían apoyar la internacionalización de la educación superior en el continente y transformarla “de un conjunto de programas y actividades marginales a un proceso más amplio” (De Wit et al., 2015, p. 5). El programa Erasmus, desarrollado a partir de iniciativas más modestas (como las introducidos en Alemania y Suecia durante los años 70 y 80), y que otorgaba ayudas económicas para el intercambio de estudiantes y profesores, a la vez que desarrollaba el curriculum de sus participantes, se ha convertido en la fuerza motriz de la internacionalización de la educación superior europea, ahora más consolidada (De Wit et al., 2015).

Un cambio de logicás: de la ayuda al comercio

En los años noventa, las lógicas que subyacen las estrategias de la internacionalización toman un cambio de dirección y, si en los años setenta y principios de los ochenta, se habían centrado principalmente en la cooperación y la ayuda al desarrollo, en la segunda mitad de los años ochenta, en países como Australia y Reino Unido, se puso el énfasis en el lado más económico del proceso de la internacionalización de la educación superior. En lugar de becas y ayudas económicas, las instituciones de

educación superior de estos países fueron obligadas, por sus propios gobiernos, a cobrar los precios de las matrículas a los estudiantes internacionales e, influenciados por la crisis económica asiática, como la gran mayoría de sus estudiantes venían de estos países, para ampliar su oferta y captar un número mayor de estudiantes, empiezan a desarrollar sucursales y franquicias de sus universidades en países como Singapur, Malasia, Vietnam y Sud África. Junto con Estados Unidos, Australia y Reino Unido, son las naciones que más estudiantes internacionales presentan en sus educaciones superiores (De Wit et al., 2015, pp. 4-6). Este cambio de paradigma en donde se privilegian los aspectos comerciales del proceso de internacionalización más que los de ayuda y de cooperación internacional, y en donde los estudiantes ahora son considerados “clientes”, ha sido definido como el pasaje de la “cooperación” a la “competencia” del proceso de internacionalización de la educación superior, o mejor dicho, el pasaje de la “ayuda” al “comercio” (ídem).

En Europa continental este enfoque no ha sido visto de buen ojo desde el principio, dado que en el viejo continente el acceso a la educación superior era, y sigue siendo, gratuito o muy económico para todos los estudiantes. Sin embargo, en los últimos años, en países como Dinamarca, Suecia y los Países Bajos se ha registrado un aumento de las tasas universitarias para los estudiantes internacionales de fuera de la Unión Europea y parece que hay una tendencia a aumentarlos. En este contexto, los sectores de la educación superior, advierten sobre los peligros que un enfoque demasiado comercial podría tener sobre la reputación de las instituciones y el ingreso de futuros estudiantes tanto nacionales como internacionales. Por tanto, las organizaciones internacionales, como la Asociación Internacional de Universidades (en inglés International Association of Universities IAU) en el documento (2012b) titulado "*Affirming Academic Values in Internationalisation of Higher Education: A Call for Action*" subraya como el vínculo entre las consideraciones éticas y las políticas de internacionalización se considera esencial para asegurar el desarrollo sostenible no sólo del sector de la educación superior, sino de la sociedad en su conjunto (De Wit, 2015, p. 6).

Finalmente, este cambio de lógicas prepara el terreno para el desarrollo de un concepto de internacionalización más amplio y complejo, que se desarrolla en un contexto más global. En el contexto actual, el impacto de los factores económicos mundiales, y la creciente competitividad entre las universidades para la captación de estudiantes extranjeros, transforma las instituciones de educación superior, cada vez más, en empresas. En el siguiente apartado analizamos la internacionalización de la educación superior en el contexto de la globalización y vemos como las universidades se adaptan a las lógicas internacionales de cooperación y/o competición.

3.2. La globalización en el contexto de la educación superior internacional

Hoy día, la globalización se considera un factor contextual imprescindible en el ámbito de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, definir la globalización no es sencillo, y muchos autores, de distintas disciplinas, han dado su propia definición al respecto. Robertson (1992, p. 8) la considera un concepto referido a la comprensión del mundo y a la concienciación del mismo como un todo. Para Bloom (2004, p. 59), la globalización “representa el proceso mediante el cual los países, a través de los movimientos de bienes, capital, mano de obra y las ideas, se vuelven más integrados”. Sin embargo, mientras algunos estudiosos se concentran en los aspectos políticos y económicos de este fenómeno (Hirst y Thompson, 1996; Rodrik, 2002; Soros, 1998; Wallerstein, 1991), otros ven las implicaciones culturales y sociales de la globalización (Appadurai, 1996; Bauman, 1998; Rizvi, 2000; Urry, 1998; Waters, 1995). En el contexto de la educación superior, Altbach define la globalización “(...) una realidad formada por una economía mundial cada vez más integrada y, en donde, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de una red de conocimientos internacionales, y otras fuerzas, se desarrollan más allá del control de las instituciones académicas (...)” (Altbach, 2009, p. 7).

Las universidades, que están intensamente vinculadas al contexto global, constituyen ellas mismas los principales nodos de un mundo que se define en red (Castells, 2001) y, todos estos cambios, finalmente, no dejan indiferentes a las instituciones de educación superior que, a su vez, tienen

que redefinir sus misiones y objetivos, configurando sus estrategias operacionales y organizativas en el nuevo escenario global. En este contexto, los sistemas de educación superior, así como las instituciones individuales, están obligados a encontrar el delicado equilibrio entre el regionalismo, por un lado, es decir, “estar atentos a las prioridades nacionales y locales, a la vez de operar en un escenario internacional” (Guri-Rosenbilit, 2015). Muchos autores han reconocido la complejidad, tanto de los conceptos de globalización y regionalismo, así como del papel de la educación superior en ambos procesos (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Kehm y De Wit, 2005; Knight 2008; Maringe y Foskett, 2010; Scott, 1998; Teichler, 2004). Las universidades, que desde el surgimiento de los estados-naciones en el siglo XIX sirvieron exclusivamente las ideas y los intereses nacionalistas de sus gobiernos, ahora están divididas entre distintos ámbitos y niveles que son locales, o regionales, nacionales, internacionales, o supranacionales, y globales, todos y cada uno interconectado entre sí.

Por su parte, los gobiernos tienen que decidir cuánto invertir en un número pequeño de universidades nacionales para convertirlas en “universidades de clase mundial” (en inglés *world-class-university*) (Guri-Rosenblit, 2011, p. 14), una tipología de universidad que, sobre la base del modelo de las universidades americanas pioneras en investigación, se consideran entre las más prestigiosas del mundo. En Europa, estas instituciones, de corte más investigador, están presentes solo en un puñado de países como Alemania y el Reino Unido y, por tanto, la emergencia de la expansión del modelo la *world-class-university* constituye un importante reto en el proceso de internacionalización de la educación superior europea (Altbach, 2007). Uno de los límites a los que se enfrentan “los diseñadores de las políticas nacionales, con el fin de crear universidades líderes en el mundo y mejorar la posición de su propio país en los rankings mundiales, es que tienden a priorizar solo un reducido número de instituciones” (Guri-Rosenbilit, 2015, p. 15). Los rankings universitarios internacionales, por su parte, se siguen centrando en las instituciones individuales más que en los sistemas de universidades de los países a los que pertenecen, considerando como criterios de calidad validos de las instituciones, principalmente, los indicadores de investigación y las publicaciones científicas, dejando fuera a un gran número de universidades que no

pueden competir al mismo nivel de las universidades de clase mundial (Ídem).

Las instituciones de educación superior, además del prestigio, buscan financiación, y para hacer frente a los recortes en los presupuestos públicos, recorren a nuevas fuentes de ingresos (Guri-Rosenblit, 2011). Esta búsqueda, además de la venta de productos de investigación, y otros servicios de las universidades, ha desembocado en el aumento de los precios de las matrículas y la búsqueda de estudiantes internacionales de pago (*fee-pay international students*). Aprovechando las dinámicas globales, muchas universidades europeas buscan traer beneficio económico de la internacionalización y, aunque todavía existen países en donde la educación superior sigue siendo gratuita, en países como España, Países Bajos e Irlanda durante los años ochenta y, en Portugal, Italia y Reino Unido, en la década de los noventa, por no hablar de los países de la Europa central y oriental, América Latina, China e India, el precio de las matrículas de los estudiantes internacionales ha ido aumentando vertiginosamente. La búsqueda de estudiantes de pago se ha vuelto una de las principales causas del incremento de la actividad transfronteriza y, los gobiernos de los países de todo el mundo, promueven políticas educativas que apuntan sobre todo a atraer un número cada vez mayor de estudiantes de todas partes (Guri-Rosenbilt, 2015, pp. 17-18).

La comercialización de las universidades transforma estas instituciones, y sus servicios, en productos a la venta en el nuevo escenario global. Sin embargo, la naturaleza pública de las universidades puede generar conflictos a la hora de perseguir objetivos más económicos. En el siguiente apartado, se analizan los conceptos de competición y cooperación en el ámbito de la educación superior y sus influencias en la misión y los objetivos de las universidades que han de buscar entregáis competitivas a la vez de cooperar en el nuevo escenario global.

Hacia la comercialización de la educación superior

Según Camille B. Kandiko (2010) el neoliberalismo influye en aspectos de la educación superior cuales, su carácter público, los roles y responsabilidades de las facultades y las experiencias de los estudiantes,

entre otros. Hoy día, las universidades se “deslocalizan, franquician y exportan lugares mediante la importación de los estudiantes, diseñan estrategias globales de marketing para aumentar su visibilidad y fomentar así la venta de servicios de consultoría, la creación de centros de investigación, y la construcción de alianzas y redes internacionales con otras instituciones” (Egron-Polak, 2005, p. 60). La búsqueda de ganancias económicas a corto y/o largo plazo convierte a la educación superior en un sector al servicio de la economía, con algunas de sus instituciones actuando globalmente al igual que las grandes empresas multinacionales (Zjada, 2010).

Al igual que las empresas, las universidades persiguen objetivos comunes, tales como la reputación, a menudo representada por los rankings internacionales, la visibilidad y la competencia por los mejores estudiantes e investigadores. Sin embargo, a la vez de cumplir con la finalidad económica que les impone la sociedad basada en la “economía del conocimiento”, las universidades deben preservar y mantener sus misiones culturales, morales e intelectuales, es decir, surge la necesidad de encontrar un equilibrio entre los objetivos mercantiles de competencia, impulsados por la globalización, y los que no lo son, como las estrategias de equidad social y justicia redistributiva que vierten más hacia la cooperación, que la competencia, entre las instituciones de educación superior (Jones, 2005).

Hablar de globalización no es lo mismo que hablar de internacionalización y, en el ámbito de la educación superior, estos dos conceptos implican objetivos y estrategias distintos. En el primer caso, sobresalen los aspectos competitivos de las relaciones y la lógica subyacente es la de querer garantizar la competitividad de la educación superior nacional y sus universidades. Los instrumentos simbólicos de la globalización son los rankings internacionales, las herramientas de marketing cada vez más sofisticadas (basadas en publicidad, ferias de reclutamiento y cursos específicos para extranjeros) y el desarrollo de la educación superior «transnacional» o «sin fronteras» (exportación de educación superior mediante internet, franchising o campus en el extranjero). (Haug, 2010, p. 22). Finalmente, si el marco de la globalización es el mercado, en el caso de la internacionalización, su lógica depende más de las políticas y los

incentivos de naturaleza académica (más que económica) y la cooperación.

A propósito de la distinción entre los dos términos en el ámbito de las universidades, Hans de Wit (2011) argumenta que la internacionalización es considerada como “algo bueno”, mientras que la globalización está cargada de connotaciones negativas. Más precisamente, la internacionalización conserva las ideas humanistas, mientras que la globalización, representa el mundo de los beneficios económicos. Sin embargo, y a pesar de que la distinción puede resultar “sugestiva”, no puede considerarse categórica (Scott, 2007). La importancia concedida a la internacionalización ha sido, en gran medida, el resultado de una aceleración de la globalización económica, a la vez, facilitada por la explosión de las TICs y, los cambios globales ocurridos en el ámbito de las instituciones de educación superior en términos de competencia y cooperación, convierten la internacionalización en la respuesta que las universidades proporcionan a la globalización (Egrom-Polak, 2005).

Como crítica al antagonismo que se genera en las discusiones acerca de la globalización y la internacionalización De Wit (2011) argumenta que, en el ámbito de la educación superior, se ignora el hecho de que las actividades que están más relacionadas con la globalización y, que consideran la educación superior un producto comerciable, se llevan a cabo, cada vez más, bajo la bandera de la internacionalización. Es más, tanto en la Declaración de Bolonia del año 1999 como en la Estrategia de Lisboa del año 2000 se encuentran las dos dimensiones tanto de la internacionalización como de la globalización, es decir, la cooperación y la competencia. De hecho, si por un lado, el incremento de la cooperación entre universidades es fundamental para el desarrollo de un área común europea para la enseñanza superior y la investigación, como en el caso del EEES y el EEI; por otro lado, esta misma colaboración representa la base para poder afrontar la competencia de Estados Unidos, Japón y, cada vez más, China, además de otras “economías del conocimiento” emergentes (Ídem).

La cooperación, así como la competición, en el ámbito de la educación superior, parecen desarrollar un punto de encuentro, dado que actúan

simultáneamente en sectores de competencia y cooperación (Peterson, 2014). Como explica Gurí Rosenbilt (2015, p. 21) “los recursos presupuestarios, el reclutamiento de profesores de alta calidad o el atractivo de estudiantes internacionales son ámbitos de competencia muy difusos entre estas instituciones”. Sin embargo, y al mismo tiempo, junto a la creciente competencia también existe una creciente tendencia a la cooperación entre las instituciones de educación superior y, finalmente, “una cooperación exitosa tiene un gran potencial para generar recursos adicionales como, por ejemplo, financiamientos para la realización de proyectos de investigación en colaboración con instituciones de educación superior preferiblemente de diferentes países” (Ibídem). La idea subyacente detrás de la cooperación es que “el todo” puede ser mayor que “la suma de sus partes” y la sinergia que proviene de la colaboración puede beneficiar mucho más que la competencia. Sin embargo, y como afirma Guri Rosenbilt (2015, pp. 21-22): “las colaboraciones exitosas son inmensamente difíciles de lograr y sostener, y muchas iniciativas colaborativas se vuelven más fanáticas que la realidad”.

A diferencia de los países de habla inglés que han adoptado un enfoque competitivo explícito de la internacionalización de la educación superior, “la mayoría de los países europeos hasta las últimas décadas parecieron perseguir un enfoque diferente, más cooperativo y, esto, puede explicarse desde una perspectiva política y basada en valores” (Guri-Rosenbilt, 2015, p. 22). En muchos países europeos, el libre acceso a la educación superior ha sido visto como un derecho establecido que contrarresta la visión de la educación superior como un producto comercial en un mercado mundial (Van der Wende, 2001). En este contexto, la movilidad, representa uno de los elementos de cooperación europea más importante entre las universidades que quieren internacionalizar sus estructuras.

En el siguiente apartado, se menciona la movilidad como elemento fundamental de las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior y se analizan las causas que determinan, o limitan, los flujos móviles de los estudiantes europeos y su influencia en el desarrollo socioeconómico y educativo del continente.

3.3. La movilidad en el contexto de la internacionalización

La movilidad en el ámbito de la educación superior se considera una parte fundamental del proceso de internacionalización de la universidad. En el discurso político, la movilidad internacional tiene connotaciones casi exclusivamente positivas. Se ve como resultado de una amplia gama de beneficios, entre ellos el aumento de la comprensión internacional (o, en Europa, de la construcción de una identidad), asegurar un flujo constante de estudiantes talentosos que más tarde se convertirían en jóvenes investigadores en los países de acogida y fortalecer así la educación y la investigación, aumentar las oportunidades del mercado de trabajo en el extranjero, proporcionando a los graduados una experiencia internacional para su mejor empleabilidad.

Además, de estos beneficios la movilidad en el ámbito educativo exporta las identidades nacionales en otras partes y contribuye al enriquecimiento cultural de sus participantes (Knight, 2012). Sin embargo, establecer cuáles son las causas que a priori determinan sus flujos no es sencillo y, como afirman Choudha y De Wit (2014, p. 19) “el ritmo, la dirección y los resultados de la movilidad internacional de los estudiantes están significativamente influenciados por una interacción compleja de variables externas e internas que se denominan de empuje y/o atracción”.

En el ámbito académico, existen una serie de variables, llamadas “variables de empuje” (*push variables*, en inglés) que determinan la movilidad de salida de los estudiantes universitarios. En el año 2014, Niederl y Bader realizan un estudio (citado por Wulz y Rainer Wulz, 2015, pp. 45-46) que demuestra como los factores personales, tales como la situación socioeconómica, las capacidades académicas individuales, las relaciones sociales y las experiencias internacionales, influyen los flujos de movilidad de los estudiantes; Asimismo, las oportunidades financieras (como becas y préstamos), el nivel y el coste de la vida del país de origen también influyen en la decisión de emigrar.

En relación con los factores de atracción, *pull variables* en inglés, (Niederl y Bader, 2014): por un lado, se relaciona tanto con la calidad y la

reputación de las instituciones del país de destino, así como con la oferta de estudios multilingüe y bilingüe de la universidad; por otro lado, la información a disposición *on line* sobre el país anfitrión, el apoyo administrativo y el reconocimiento de títulos y cualificaciones, contribuye en aumentar considerablemente el atractivo de estas instituciones. Otros factores, ligados al país, como la seguridad, las perspectivas de carreras, incluso la oferta cultural, los servicios públicos, el sistema de transporte público y el clima del país de destino también influyen favorablemente en atraer estudiantes extranjeros (Ibídem). Sin embargo, sí la movilidad física ha sido el elemento clave del proyecto de integración europea, la movilidad virtual ha sido el componente fundamental de la internacionalización del aprendizaje digital (De Wit et al., 2015).

El aprendizaje digital y la movilidad virtual

La movilidad virtual se define como: "una serie de actividades con el apoyo de las TIC que crea experiencias de cooperación internacional en un contexto de enseñanza y/o aprendizaje virtual" (Vriens, 2010). La revolución de los Cursos Masivos Abiertos en Línea, en inglés *Massive Open On line Courses*- MOOC, no sólo ha dado un nuevo impulso a los diversos debates sobre educación y aprendizaje digital, sino que refuerza la legitimidad del aprendizaje en línea en todo el mundo (Lawton, 2015). En Europa el debate sobre la esfera digital se refiere a menudo al potencial de la movilidad virtual para realizar la integración europea. El aprendizaje digital se define como "El aprendizaje facilitado por la tecnología que proporciona a los estudiantes los elementos de control del tiempo, los lugares, la ruta y/o el ritmo de trabajo"¹⁰. No estamos ante un concepto nuevo dado que las universidades han comenzado a preparar programas de grado en línea para sus estudiantes ya a partir de los años 90.

Hoy día, los estudiantes suelen utilizar plataformas personalizadas en "entornos virtuales de aprendizaje" (Virtual Learning Enviroment VLE) para recibir materiales educativos, ver los podcasts de las conferencias, entregar las tareas asignadas y comunicarse con el personal académico y otros estudiantes durante las 24 horas del día, dentro y fuera de las universidades. Existe la creencia por la cual los entornos virtuales de

¹⁰ digitalllearningnow.com

aprendizaje mejoran la participación y el aprendizaje del estudiante (Morris, 2011). A nivel de la UE varias iniciativas se han llevado a cabo en el contexto de la revolución digital. Entre ellas de 2001 a 2003, se ha desarrollado el proyecto de la Universidad Virtual de Colaboración Europea (en inglés, *Collaborative European Virtual University*, CEVU), surgido como parte de una iniciativa de *e-learning*, basada en la colaboración entre las redes académicas y que prevé el uso de las TICs en la educación como tema estratégico europeo en el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, como resultado ha producido solamente un manual y un proyecto de plan de negocios para una universidad virtual.

La promoción de la movilidad física intra-europea de los estudiantes y miembros del personal académico, que ha sido un objetivo clave en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) gracias al Erasmus y uno de los seis objetivos principales de la Declaración de Bolonia de 1999 ha descartado el aprendizaje digital y la enseñanza a distancia, o la movilidad virtual. Desde el boom del "punto.com" en el cambio de siglo, el panorama digital se ha desarrollado por separado y en paralelo al proyecto de integración europea, a pesar de que casi desde el inicio del proceso de Bolonia, se observaron las universidades virtuales y movilidad virtual (CEVU, 2004, p. 9).

Después de la Declaración de Bolonia, 2001-2009, la movilidad física apareció en los comunicados ministeriales y en la estrategia Europa 2020 de marzo de 2010 de la Comisión (CE, 2010) y en la Comunicación de la Comisión de julio de 2013 titulada "La educación superior europea en el mundo" (CE, 2013). Sin embargo, estaba claro que la movilidad ya no se considera suficiente. El último de los documentos citados anteriormente señalaba que, si bien "algunos Estados miembros y varios IIS han puesto en práctica la internacionalización de las estrategias de educación superior, estas estrategias son fragmentadas y se centran excesivamente en la movilidad de los estudiantes, en lugar de estar conectadas a una estrategia institucional o nacional" (CE, 2013).

En este contexto, la Comisión recomienda tanto a los Estados como a las instituciones de educación superior, de adoptar una "estrategia de internacionalización integral" que incluya, además de la movilidad fuera de

Europa, la internacionalización global y la cooperación, así como "la internacionalización y la mejora de los planes de estudio y el aprendizaje digital" (CE, 2013, p. 4).

En este contexto, se reitera la necesidad de desarrollar un enfoque de la internacionalización de la educación superior más exhaustivo y que va más allá de la movilidad y los flujos de estudiantes europeos. Sin embargo, para identificar los elementos e instrumentos que este tipo de internacionalización tiene que desarrollar en el contexto educativo europeo, hay que definir lo que se entiende por internacionalización de la educación superior y como se configura en los distintos ámbitos de la universidad.

La internacionalización en casa y en el extranjero

Knight (2006, p. 128) define la internacionalización de la educación superior como la introducción de la dimensión internacional, intercultural y/o global en las funciones de enseñanza, investigación y los servicios de la universidad. Esta definición implica varias acciones en distintos ámbitos de la educación superior e implica el desarrollo de unas estrategias dirigidas en el extranjero y/o en casa.

La internacionalización en el extranjero, definida como la suma de todas las actividades de educación transfronteriza, es decir, fuera del país de origen, incluye la movilidad de personas, proyectos, programas y proveedores. La internacionalización en casa, en cambio, está más orientada a los programas de estudio y las actividades que desarrollan competencias multilingüístico y las habilidades interculturales de los estudiantes no móviles (Knight, 2008). Sin embargo, esta distinción no se considera categórica y hay que poner límites a ella, dado que, incluso la internacionalización en el extranjero, puede estar vinculada a los programas de estudio en donde se pueden desarrollar las competencias multilingüísticas y multiculturales de sus actores (De Wit et al., 2015).

3.3.1.1. *La internacionalización en el extranjero*

Una de las prácticas más conocida de internacionalización en el extranjero es la movilidad, que puede ser "de crédito" o "de grado". La primera,

comprende los estudiantes internacionales que aspiran a adquirir créditos en los programas internacionales de corto plazo, es decir, realizan una estancia en el extranjero de un periodo de tiempo limitado; la segunda, se refiere a los estudiantes inscritos a un programa de grado que desarrollan por entero en el extranjero. Bernd Wachter (2014) considera que en Europa la movilidad más común es la de crédito, difundida gracias al programa Erasmus. Según el autor, las dos movibilidades difieren sustancialmente entre sí: en el caso de la primera, la movilidad de grado, se genera un efecto empuje (*push-effect*) debido a la carencia cuantitativa (en términos del número de instituciones) o cualitativa (en términos de prestigio) de la universidad de origen; en el caso de la movilidad de crédito, el intercambio se produce, generalmente, entre sistemas universitarios relativamente similares (*idem*).

Cuando se habla de movilidad se tiende a pensar en los estudiantes, olvidando la movilidad del personal académico y administrativo de las universidades. Un enfoque más estratégico de la movilidad académica incluiría, además de los estudiantes, también el Personal Docente e Investigador (PDI) y el Personal de Administración y de Servicios (PAS), representando, esto, una ventaja para el desarrollo internacional de la investigación y la enseñanza, así como para el desarrollo profesional de la institución en general (Colucci, 2014). Sin embargo, como señala Racké (2013), estos tipos de movibilidades todavía no se reconocen para fines de promoción profesional de la universidad. En particular, la movilidad del PAS es objeto de muy poca atención en las estrategias de internacionalización de la universidad y, solo un pequeño número de instituciones ofrecen oportunidades de internacionalización para este grupo como parte de su política de recursos humanos (Colucci, 2014), tanto la movilidad del PDI, así como la del PAS, necesitan desarrollar un enfoque más estratégico a nivel institucional.

3.3.1.2. *La internacionalización en casa*

Los elementos centrales de la internacionalización en casa son el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los resultados del aprendizaje. Originariamente se definió como cualquier actividad relacionada con el ámbito internacional de la educación superior, con la excepción de los

estudiantes salientes y la movilidad del personal (Crowther, 2001, p. 8). Más adelante ha sido definida como el conjunto de instrumentos y actividades desarrollados en el ámbito nacional, que se centran en el desarrollo de la dimensión internacional y las competencias interculturales de todos los estudiantes, y no sólo de aquellos que han tenido una experiencia de movilidad (Beelen, 2015). En este contexto, el currículo de los estudiantes se vuelve un elemento fundamental de la internacionalización en casa, y comprende tanto las actividades formales como informales (Beelen, 2015).

El proceso de internacionalización del currículo formal, es decir, la programación de las experiencias y las actividades planificadas en el programa de estudio (Leask 2015, p. 8) consiste en la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los planes de enseñanza, aprendizaje, mecanismos de evaluación y servicios de apoyo de un programa de estudios con el fin de comprometer a los estudiantes con la investigación internacionalmente informada y la diversidad cultural y lingüística, desarrollando sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales (Leask, 2009). Los aspectos informales del currículo, se definen como aquellas actividades que no figuran directamente en el plan de estudio, aunque contribuyen a incrementar la dimensión global de los estudiantes como seminarios, conferencias organizadas por la universidad, relacionarse con compañeros de distintas culturas (Beelen, 2015).

A este propósito, la internacionalización del campus, que consiste en la creación de un ambiente de aprendizaje (*learning enviroment*), es fundamental a la hora de proporcionar un ambiente acogedor y estimulante para los estudiantes que desean fortalecer su dimisión internacional. Con referencia a los entornos de aprendizaje, Beelen (2015) señala que las actividades de internacionalización podrían ir más allá del aula y de la universidad y llegar adentro de la comunidad local. También se señala que, a propósito de los estudiantes internacionales, es importante ofrecerles oportunidades de integración que sólo se pueden lograr con los estudiantes locales, y enriquecer las experiencias de aprendizaje mutuas a la vez que las experiencias individuales.

Finalmente, el desarrollo y la evaluación de las competencias interculturales e multilingüísticas de los estudiantes y los profesores en el aula internacional como parte del proceso de internacionalización en casa, se queda una asignatura pendiente de la investigación empírica, dado que todavía no existen enfoques específicos a respecto y, aunque todavía mucho por hacer para definir cuales habilidades y cómo pueden y/o deben ser desarrolladas y evaluadas (Deardorff, 2012) el análisis del aula internacional puede ser un buen punto de partida.

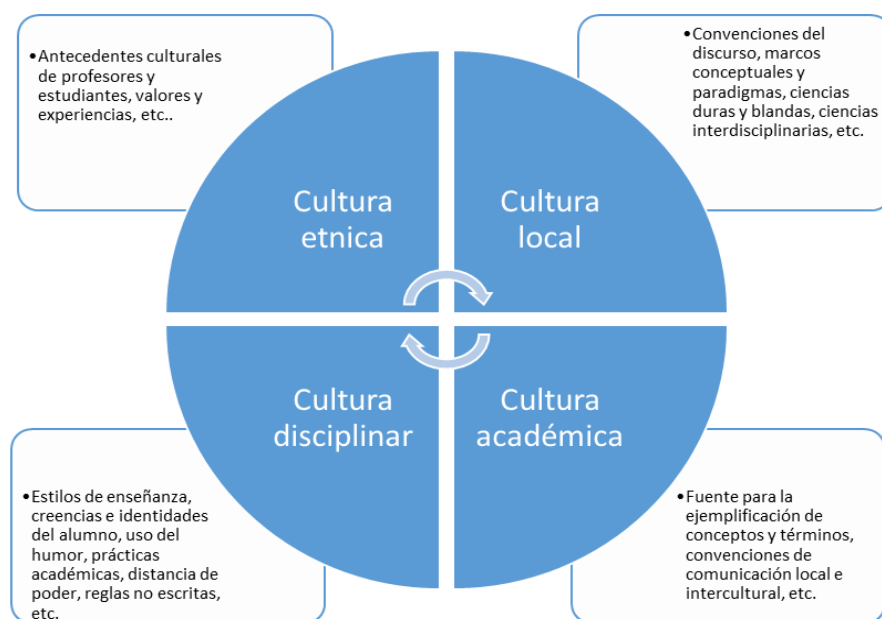
3.4. El proceso de enseñanza en el aula internacional

Si bien, la internacionalización se considera un acontecimiento positivo y un prestigio por las universidades que la padecen, en las últimas décadas se ha prestado más atención a la calidad de la enseñanza y a los resultados del aprendizaje, que a lo que realmente sucede dentro del aula internacional (Lauridesen y Lilemose, 2015). A propósito de la enseñanza y el aprendizaje en contextos multilingües y multiculturales no hay mucho escrito aún y la literatura que ha investigado esta temática se ha centrado en intervenciones llevadas a cabo con individuos o pequeños grupos de profesores, encuadrados en un contexto disciplinario y/o local muy específico, es decir, sin un marco conceptual claramente definido y general. Además, una parte importante de estos estudios, se ha originado en los países de habla inglesa, en particular Australia, Reino Unido y Canadá, que figuran entre los países de las instituciones de educación superior que reciben más estudiantes extranjeros de todo el mundo y, en donde, los profesores de educación superior suelen impartir docencia - aunque no siempre - en su idioma nativo, que es el inglés (Lauridesen Lilemose, 2015 p. 9).

Según Dafouz (2015 p. 16) la principal creencia que necesitamos desterrar a la hora de enseñar en una lengua extranjera es la de asumir que se trata de un proceso idéntico a la enseñanza en una lengua materna, pero con otro código. Enseñar en un idioma que no es el propio nativo “implica acceder a una cultura diferente, a unos contenidos y materiales distintos y,

a menudo, a unos planteamientos pedagógicos que no siempre coinciden con los nuestros” (ibídem). El enfoque de la cultura adoptado por Räsänen (2011) define los cuatro tipos de cultura que intervienen en las aulas multilingües y multiculturales (Figura 2). El concepto de cultura se define amplio y multidimensional, en el sentido de que, por un lado, abarca todas las prácticas, los supuestos y las actitudes subyacentes a lo que profesores y estudiantes aportan en el aula internacional y, por otro lado, estos elementos se interrelacionan entre sí para generar un modelo múltiple y variado en sus dimensiones.

Figura 2. Tipos de culturas en las aulas multilingües



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Räsänen (2011)

Räsänen (2011) distingue 4 tipologías de cultura en el aula internacional: la cultura étnica, la cultura local, la cultura disciplinar y la cultura académica. La primera, consiste en los antecedentes culturales tanto de los profesores como de los estudiantes, sus valores y experiencias más ligados al *background* personal; la cultura local, en cambio, se basa en convenciones del discurso, marcos conceptuales y paradigmas, como las ciencias duras y las ciencias blandas, ciencias interdisciplinarias, etc., más ligados a la

disciplina que se imparte en el aula; la cultura académica representa la fuente para la ejemplificación de conceptos y términos, convenciones de comunicación local e intercultural, etc. es decir, engloba los patrones colectivos de normas, creencias y prácticas que operan en un contexto académico; y, finalmente, la cultura disciplinar recoge los estilos de enseñanza, creencias e identidades del alumno, el uso del humor, las prácticas académicas, la distancia de poder, las reglas no escritas, etc.

A propósito de esta última, la cultura académica, Dafouz (2015, p. 23) nos da un ejemplo concreto argumentando que “en el entorno académico norteamericano, es normal que los alumnos lleven bebida y comida a las aulas y que éstos coman durante las clases. En cambio, este tipo de práctica, no suele permitirse en el contexto universitario español y, por tanto, los alumnos norteamericanos han de ser informados de las diferencias interculturales y los profesores ser conscientes de que operan bajo diferentes principios culturales”. La realización de los principios de la cultura disciplinar, en cambio, se concreta en sus respectivos lenguajes de especialidad (el lenguaje de la medicina, la economía, la filosofía, etc.) y en los elementos lingüísticos propios y sus productos textuales así como de los géneros” (Ídem).

Hablando de las clases en inglés, Dafouz (2015 pag. 24) incluye la cultura académica y la cultura disciplinar dentro de lo que denomina “competencia lingüística multi-dimensional” y, las dos dimensiones de la cultura, junto con la competencia general en lengua inglesa, se convierten en elementos esenciales para desarrollar una docencia de calidad en el aula internacional. La complejidad de la labor docente en contextos bilingües demanda dominar un repertorio amplio de competencias que es necesario determinar. En lo que respecta el nivel de idioma, por ejemplo, Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) defienden firmemente que el mínimo para la secundaria y la universidad debe establecerse en un C1, aunque la legislación permita un nivel inferior para la educación secundaria. Asimismo, advierten que, aunque un profesor domine el discurso de los contenidos de su asignatura, puede no dominar el discurso del aula (Martín Del Pozo, 2013, p. 208).

Sobre la base de lo explicado en este capítulo, se puede decir que la internacionalización en casa, así como la adquisición de competencias multilingüísticas y multiculturales en contextos internacionales, parece ser parte de un mismo proceso en donde las dos dimensiones, tanto la lingüística como la cultural, se entrelazan entre sí. La internacionalización de la educación superior, hoy día, se considera un requisito indispensable de todas las universidades que, cada vez más, tienen que competir y/o cooperar en un entorno global. Como veremos en el siguiente capítulo, el gobierno español, consciente de estos retos, elabora su propia estrategia de internacionalización de las universidades que se traducirá en acciones concretas emprendidas a nivel nacional e institucional.

CAPITULO 4. LA INTERNAZIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Se debe poner el foco en el modo en que la internacionalización contribuye a la resolución de los grandes retos globales de las sociedades modernas, los cuales requieren esfuerzos, capacidades y recursos que sobrepasan lo que es posible realizar a nivel nacional.

(MECD, 2014, p. 4).

En este capítulo, se analiza la estrategia de internacionalización del gobierno español. En línea con las políticas europeas y los comunicados de Bolonia, España es parte de un proceso de internacionalización de la educación superior europea que abarca varias dimensiones e incluye distintos actores de la universidad. Con la movilidad antes, y la internacionalización en casa después, el Gobierno español quiere afianzar el proceso de internacionalización de su sistema de educación superior y hacerla más competitiva en el nuevo escenario global.

4.1. Internacionalización del Sistema Universitario Español: normas y estrategias

La internacionalización asume un rol cada vez más importante en el contexto de la educación superior y se vuelve una dimensión fundamental tanto para los actores académicos, como para las instituciones en su conjunto. La construcción del conocimiento, es decir, el triángulo del conocimiento compuesto por la educación, la investigación y la innovación, ha sido considerado por la Unión Europea el motor de crecimiento y prosperidad de las sociedades, dada su capacidad para crear valor añadido en el marco de la sociedad del conocimiento y la inversión en capital humano avanzado. Los gobiernos de España, comprometidos con la estrategia «Horizonte 2020» de la UE para la financiación de las actividades científicas, han diseñado una serie de normas y estrategias para potenciar la participación de los agentes de I+D+i españoles en el desarrollo del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y el EEES, y facilitar su acceso a las fuentes de financiación existentes en el marco comunitario.

Sobre la base de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación con el objeto de promover la internacionalización de la ciencia y la mejora de la calidad del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Ministerio de Economía y Competitividad (MEC) en el año 2012 elabora la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020. Dicha Estrategia buscaba alcanzar los objetivos generales establecidos en la ley en materia de investigación a fin de promover el liderazgo científico, tecnológico y empresarial del conjunto de la sociedad y la economía española. Asimismo, proponía mejorar la formación de los recursos humanos en I+D+i, aumentar los niveles de participación empresarial en las actividades de I+D+i e incrementar los retornos sociales y económicos derivados de la inversión pública. En este contexto, la movilidad internacional, a lo largo de la carrera investigadora, era considerada una medida indispensable para garantizar el crecimiento profesional de profesores, investigadores y personal de I+D+i nacional e internacional (MINECO, 2012).

De la misma manera, la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, daba particular importancia a las

enseñanzas universitarias. En la Sección 2, a propósito de la «Movilidad internacional», se propone facilitar y agilizar la concesión de visados y autorizaciones de residencia para atraer inversión y talento a España. Derivada de esta ley, el MEC aprueba el Plan Estratégico de Internacionalización de la Economía Española 2014-2015 (MEC, 2013) que, a su vez, incorporaba en el eje titulado «Estímulo a la cultura de la internacionalización y capital humano» una medida dirigida al desarrollo e implementación de una estrategia de internacionalización de las universidades españolas. (MECD, 2014). Tal estrategia se incardinaba en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013–2020 así como en el Plan Estratégico de Internacionalización de la Economía Española 2014–2015, apoyando, de este modo, a las universidades en su objetivo de internacionalización, tanto en el plano institucional, como de su personal académico.

En la introducción de la estrategia, se menciona la necesidad de desarrollar elementos de la internacionalización que van más allá de la movilidad, y que incluyen, por ejemplo, el idioma, en este caso el español, o la internacionalización de los programas formativos, tanto para aumentar el atractivo del Sistema de Universidades Españolas (SUE) así como para fortalecer la competitividad internacional del país (MECD, 2014). Sin embargo, a propósito del idioma, aunque el español es la segunda lengua más hablada en el mundo, las universidades españolas pueden y deben apostar por las titulaciones bilingües en español y en inglés, y ofrecer a los alumnos una formación en las lenguas que más oportunidades les pueden generar en el contexto internacional (MECD, 2014, p. 23).

Por otro lado, entre las debilidades del SUE, en el mismo Informe, se destacan la baja tasa de formación en lenguas extranjeras (como el inglés) tanto de los estudiantes como de los profesores y la dificultad de reclutamiento internacional del Personal Docente e Investigador (PDI) y el Personal Administrativo y de Servicios (PAS). Para suplir a estas carencias, y sobre la base de las prácticas y las estrategias de internacionalización consideradas prioritarias, como se definen en la cuarta encuesta global realizada por la IAU (2014), la estrategia española propone cuatro ejes de actuación en el ámbito de la internacionalización del SUE.

El primero, consiste en establecer y consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado; el segundo, en internacionalizar las universidades; el tercero, promover la competitividad internacional del entorno; y el cuarto, intensificar la cooperación en educación superior con otras regiones del mundo. Estos cuatro ejes definen, pues, unos ámbitos de acción que hacen referencia a estrategias no dirigidas exclusivamente a la movilidad, sino que implican una reforma exhaustiva de educación superior del país. Para ello, el gobierno español, considera aspectos como la internacionalización de los currículums formativos, la internacionalización de la investigación, el desarrollo de titulaciones internacionales conjuntas o múltiples con socios extranjeros y la internacionalización en casa, entre otros, aspectos fundamentales a la hora de fomentar la internacionalización de las universidades (MECD, 2014, p. 4). Para la consecución de estos objetivos, se insiste en la necesidad de desarrollar una estrategia institucional que incluya prácticas y acciones en los distintos ámbitos de la educación superior y que suponen un impulso decidido a la internacionalización.

4.2. La internacionalización en casa en la Estrategia 2015-2020

La internacionalización en casa (en inglés, *Internationalization at Home*), en el contexto español, es una de las líneas de acción propuestas en la Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020. En el capítulo anterior, hemos visto cómo la definición de internacionalización en casa, considera la internacionalización del currículo y la oferta de titulaciones bilingües, los elementos fundamentales de esta práctica. En el primer eje de la Estrategia, titulado «Establecer y consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado», el Ministerio aborda la necesidad de que las instituciones universitarias formen a sus estudiantes en las competencias necesarias para trabajar en un entorno globalizado y, para lograr dicha pretensión, se subraya en el mismo documento, la necesidad de contar con un personal docente e investigador y un personal administrativo y de servicios con experiencia internacional. Asimismo, la internacionalización de los programas formativos requiere, por un lado, la formación de los estudiantes en las competencias lingüísticas y comunicativas, aptas para el mercado de trabajo

internacional y, por otro lado, que los profesores reciban la formación necesaria para poder formarse en este tipo de competencias.

Aunque en la Estrategia no emerge una acción explícita sobre la formación del profesorado, Betty Leask, en un artículo publicado en 2009 en el *Journal of Studies in International Education*, en su definición del currículo internacionalizado, pone de relieve este aspecto y define el trabajo del profesor en el contexto internacional como aquello que “compromete a los estudiantes con la investigación internacionalmente informada y la diversidad cultural y lingüística, y desarrolla deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales”. Según la autora, introducir una dimensión global en el currículum de los estudiantes implica, primero, disponer de un personal académico formado en términos de idiomas y contenidos de la internacionalización; y, segundo, de estudiantes predispuestos a cursar este tipo de asignatura en un idioma distinto del propio nativo y conscientes de la importancia que participar en un contexto multicultural y multilingüístico supone para su futuro profesional. En la propuesta de Actuaciones e Indicadores de la Estrategia, la acción ligada a la internacionalización en casa se dirige a aumentar el multilingüismo y el ambiente internacional de los campus universitarios.

La Estrategia Universidad 2015 (EU2015) promovida por el Gobierno Central a principios de 2009 se propuso como objetivo lograr la excelencia en áreas científicas y tecnológicas a fin de aumentar la visibilidad de España en el contexto europeo y situar la internacionalización en el centro de la política universitaria española. Dentro de esta Estrategia, la atención prestada a la investigación y la innovación se materializó en la iniciativa «Campus de Excelencia Internacional» (CEI). Los CEI tenían como objetivo promover la especialización de las universidades, mediante un sistema de clusters con otras instituciones y agentes científicos, económicos y sociales, en diversos sectores clave, desde la nanotecnología a las artes plásticas, facilitaban las inversiones estratégicas, con vistas a obtener el reconocimiento internacional de estos logros (MECD, 2010). Desafortunadamente, la iniciativa no consiguió los resultados deseados debido la crisis económica y financiera que vivía el

país en aquellos años junto con cambio de rumbo y prioridades políticas de un nuevo Ministerio (Rumbley, 2013).

En el segundo eje de actuación de la Estrategia, titulado: «Aumentar el atractivo de las universidades», se propone mejorar la visibilidad y el reconocimiento internacional de los campus como entornos atractivos para vivir, estudiar, enseñar y trabajar” (MECD, 2014). Para alcanzar dicho objetivo, se consideraba necesario el desarrollo y la implantación de estrategias institucionales de internacionalización específicas que cada universidad tenía que desarrollar, contando con el apoyo y el compromiso del Ministerio y las Comunidades Autónomas., en el ámbito de sus respectivas competencias. Según la Estrategia, el trabajo estaba ya encaminado, dado que la mayor parte de las universidades, disponían de planes estratégicos que incluían ejes de internacionalización. Sin embargo, había obstáculos que superar, especialmente en relación con la financiación, las limitaciones normativas, y otros aspectos institucionales relacionados con el dominio de la lengua y su reconocimiento a nivel académico.

4.3. El multilingüismo en las universidades españolas

España se está convirtiendo en uno de los líderes europeos en práctica e investigación CLIL, tanto por ser un país lingüísticamente diverso debido a la influencia del euskera y el catalán (Cenoz y Jessner, 2000) así como para una serie de circunstancias tanto endógenas del país -incluyendo la inmigración, el turismo, los programas en el extranjero y la movilidad Erasmus- así como por factores relacionados con la globalización (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). No obstante, según un ranking elaborado por la Comisión Europea en el año 2005, resulta que España ocupa la penúltima posición de los países de la UE en el habla de un segundo idioma (Consejo de Europa 2005).

A propósito del uso del inglés, el Informe sobre Objetivos Educativos Europeos y Españoles de la Estrategia Educación y Formación 2020 del año 2014, afirma que el 35% de los españoles tiene un nivel A1 (principiante) de inglés, mientras que tan solo el 13% tiene un nivel B2 (experto). En Europa el país con el nivel de inglés más elevado es Malta

con un 60% hablantes del nivel B2, seguido por Suecia y Estonia con, respectivamente, el 57% y el 41% de nivel B2.

Tabla 2 Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la competencia en primera lengua extranjera (2011)

PAÍSES	Pre A1	A1	A2	B1	B2
Bélgica-Al. (Francés)	20	28	16	16	19
Bélgica-Fla. (Francés)	16	41	20	15	7
Bélgica-Fr. (Inglés)	11	36	24	19	10
Bulgaria (Inglés)	20	28	16	16	19
Croacia (Inglés)	11	23	18	24	23
Eslovenia (Inglés)	6	22	19	25	29
España (Inglés)	22	35	17	14	13
Estonia (Inglés)	7	20	12	20	41
Francia (Inglés)	31	40	15	9	5
Grecia (Inglés)	13	22	16	22	26
Malta (Inglés)	2	7	9	22	60
P. Bajos (Inglés)	2	14	18	30	36
Polonia (Inglés)	24	34	17	15	10
Portugal (Inglés)	20	33	16	16	15
Suecia (Inglés)	1	6	11	25	57

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MECD (2011).

En un intento de solucionar el problema, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Plan de Acción 2010-11 menciona el plurilingüismo y el aprendizaje de las lenguas extranjeras como uno de los objetivos específicos para impulsar el desarrollo personal y profesional de la juventud del país y, para que España, pueda reorientar su modelo de crecimiento económico y alcanzar las más altas cotas de bienestar social (MECD, 2010). Conscientes de que la situación española, en el terreno de las habilidades lingüísticas, necesitaba ser potenciada, el gobierno español elabora el Programa para la Mejora del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras 2010-2020, para favorecer la enseñanza de idiomas de todos los ámbitos y los agentes implicados y de todas las edades y niveles educativos. En el objetivo 4 de dicha estrategia, se menciona la educación superior y se hace referencia a la importancia del desarrollo de la competencia en lengua extranjera de los egresados para adecuar sus niveles de idioma a los requerimientos del mercado de trabajo (MECD, 2011).

En esta misma línea, y así como las Comunidades Autónomas habían empezado a implantar programas de enseñanza bilingüe en la modalidad CLIL en los estudios de secundaria, contribuyendo así al desarrollo de una competencia comunicativa significativa que optimizara y facilitara los aprendizajes en niveles educativos posteriores, impartir docencia universitaria en inglés se vuelve una prioridad (Martín de Pozo, 2013).

En el caso de las universidades españolas la implantación de titulaciones bilingües en inglés se desarrolla a partir del año 2002 en la educación superior privada del País, antes que en el sector público, tanto por la flexibilidad y agilidad de las universidades privadas para la implementación de esta tipología de cursos, así como por la mayor libertad que tienen estas instituciones en renovar sus plantillas según las necesidades docentes (Dafouz y Nuñez, 2009). Hoy día, la docencia bilingüe en la educación superior se ha convertido en un “valor añadido” para atraer alumnado y, aunque con cierto grado de heterogeneidad, algunas universidades españolas han establecido ya las bases de sus propias políticas lingüísticas que incluyen el multilingüismo y el apoyo lingüístico al profesorado, principalmente en lo que se refiere a destrezas académicas (Martín del Pozo, 2013, p. 203).

Marsh, Pavón & Frigols (2013) en el estudio *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes* han desarrollado 26 medidas para orientar las instituciones de educación superior hacia la implementación de programas bilingües de calidad (Marsh, Pavón y Frigols, 2013). Estas medidas propulsoras de buenas prácticas incluyen recomendaciones en torno a la planificación lingüística, la preparación profesional de los actores académicos, la gestión de los programas bilingües en la educación superior y el aprendizaje de los actores académicos implicados, como elementos indispensables para el desarrollo de estrategias multilingües planificadas en la universidad (Martín del Pozo, 2013).

4.4. Internacionalización del Sistema Universidades Español: algunos datos

Para conocer el estado de la internacionalización de las universidades españolas, realizamos en este apartado un análisis de la demanda internacional en términos del número de matriculación de estudiantes extranjeros en comparación con los estudiantes nacionales y un análisis de la oferta internacional en relación con el PDI extranjero. El último Informe titulado “La Universidad Española en Cifras” (MECD, 2014) arroja datos del SUE en el curso 2014-2015. En relación con nuestro tema, detecta un aumento de estudiantes extranjeros que se expone en función de la procedencia, la edad y la Comunidad Autónoma (CC.AA.) Los datos revelan que además de persistir ciertos obstáculos que impiden la internacionalización de las universidades, más allá de la movilidad, emergen datos y tendencias alentadores. En las líneas que siguen nos detendremos en analizar esta cuestión.

De los 1.529.730 del total de los estudiantes en enseñanzas universitarias del curso 2014-15, el 5,62% son extranjeros, esto es, un 1% más respecto el año anterior (tabla 2). La mayoría de extranjeros se sitúa en las enseñanzas de grado, con un total de 51.915 estudiantes y parece que este dato sigue amentando (tabla 2).

Tabla 3 Estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Universitario español. Curso 2014-15

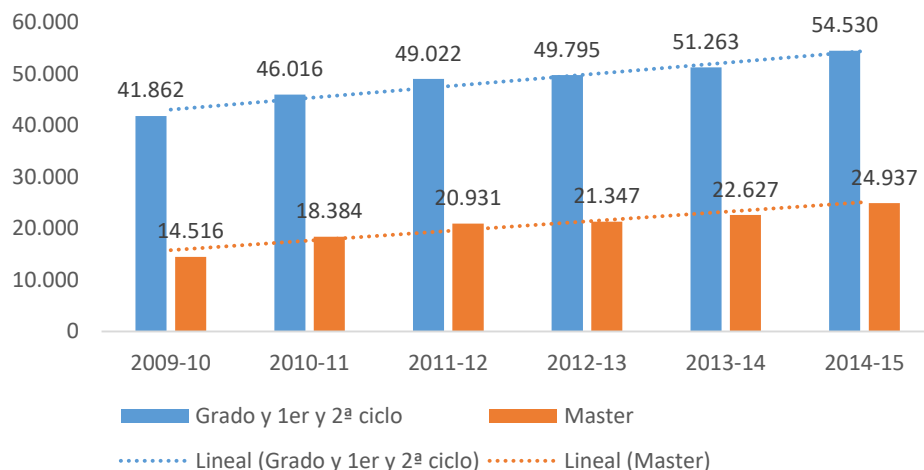
Enseñanzas	Total	Total Extranjeros
Total	1529730	85973
Estudiantes de Grado	1260526	51915
Estudiantes de 1 y 2 ciclo	100814	2615
Estudiantes en Máster	139844	24937
Estudiantes de Doctorado RD 99/2011	28546	6506

Fuente: elaboración a partir de MECD (2014)

Si observamos el número de extranjeros en los estudiantes de grado (y primer y segundo ciclo) en el año 2014-15 (54.530 estudiantes), vemos que ha aumentado casi el 1% respecto al curso anterior y un 0,3% respecto el año 2009-2010 en el que se registraban 41.862 estudiantes extranjeros (gráfico 1). Sin embargo, el aumento en España de estudiantes extranjeros se ha realizado sobre todo en el nivel de Máster, donde en el

curso 2014-15 registró 24.937 estudiantes extranjeros y, la cifra aumentando un 10% respecto al curso anterior y, un 0,7%, desde el año 2009-2010 donde se registraban tan solo 14.516 estudiantes extranjeros (figura 3).

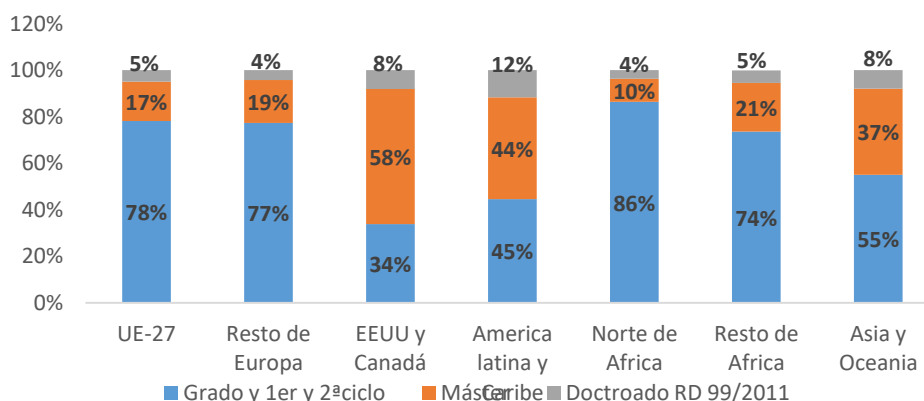
Gráfico 3 Evolución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y Master



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014).

En el curso 2014-15, el 86% de los estudiantes extranjeros de grado y primer y segundo ciclo proceden, sobre todo, del Norte de África, seguidos por la UE-27, con el 78% y el resto de Europa, con el 77%. En el nivel de Máster, el porcentaje de extranjeros más elevado procede de Estados Unidos y Canadá, con el 58% de matriculados, y en el doctorado, de América Latina y el Caribe que presentan el 12% de estudiantes extranjeros matriculados (figura 4). La presencia de latinoamericanos en el tercer ciclo resulta significativa dado el número de tesis leídas: en el año 2014, de las 11.316 tesis doctorales, el 24,3% son estudiantes extranjeros, de los cuales el 54,2% procede de América Latina y Caribe.

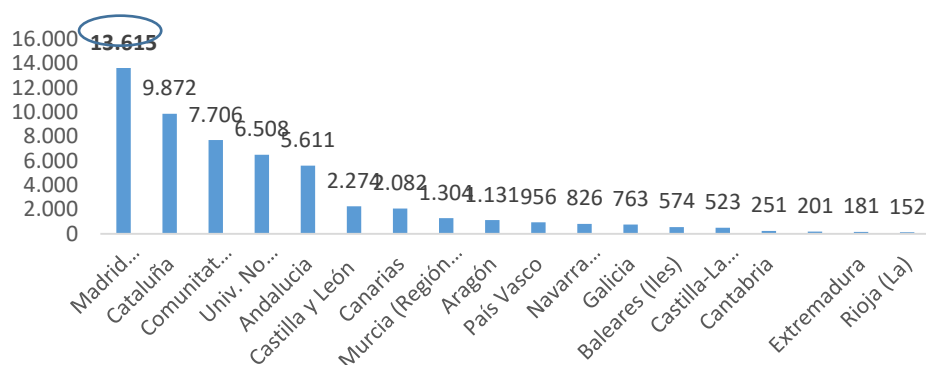
Figura 4 Distribución de los estudiantes matriculados en el Sistema Universitario Español por lugar de procedencia y nivel de estudios. Curso 2014-2015



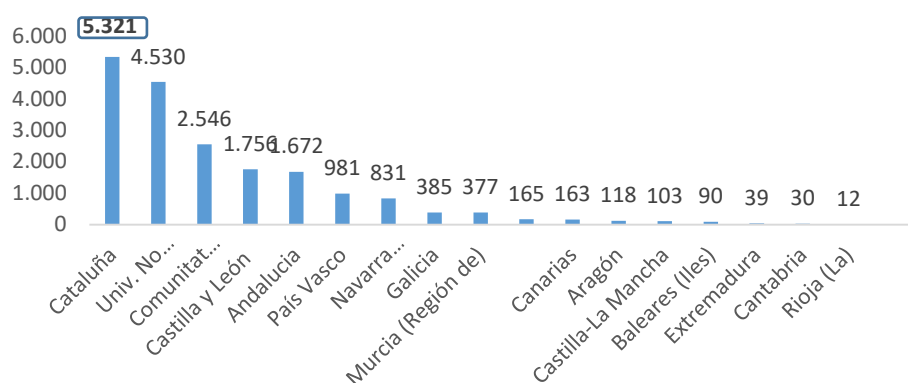
Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

Por CC.AA., en el curso 2014-15, la Comunidad de Madrid presenta el mayor número de estudiantes extranjeros matriculados, tanto en el grado como en el doctorado, con 13.615 y 1.379 estudiantes, respectivamente, tal y como podemos ver en la figura 5 y 6. En los estudios de máster, la comunidad autónoma que más estudiantes registra es Cataluña, con 5.321 matriculados extranjeros en el curso 2014-15 y seguido por la Comunidad Valenciana y Castilla y León con, respectivamente, 4.530 y 2.546 estudiantes extranjeros (figura 6).

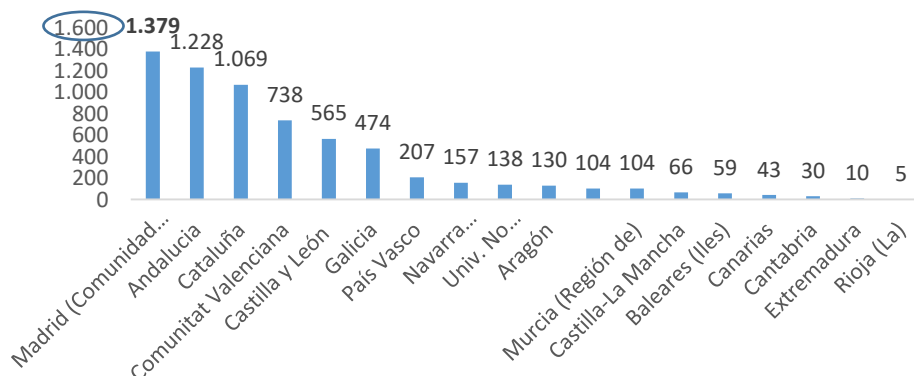
Figura 5 Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y 1er y 2º ciclo por CCAA receptora. Curso 2014-2015



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

Figura 6 Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Grado y 1er y 2º ciclo por CCAA receptora. Curso 2014-2015

Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

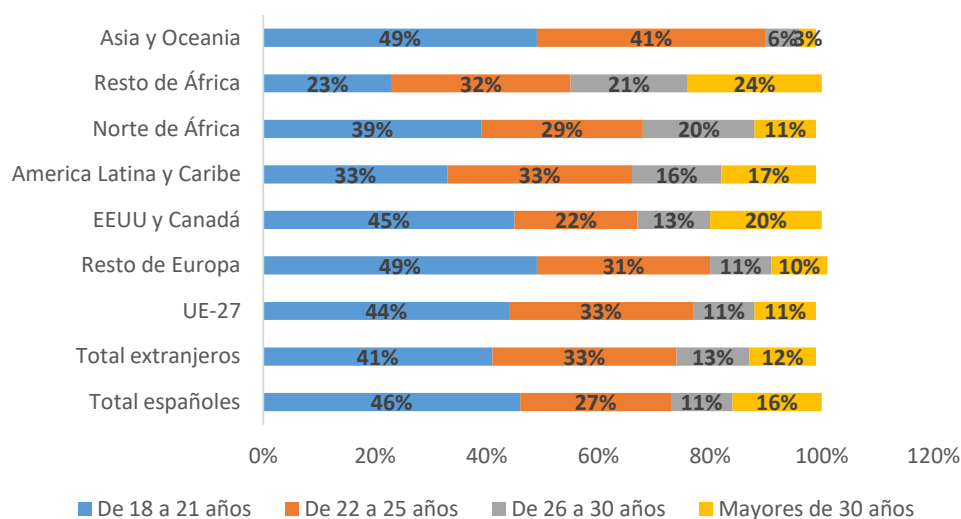
Figura 7 Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en Doctorado por CCAA receptora. Curso 2014-2015

Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

Según un estudio realizado en 2012 por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid a estudiantes extranjeros de 11 universidades tanto públicas como privadas de la Comunidad de Madrid, el motivo por el que los estudiantes extranjeros eligen Madrid como destino de sus estudios se debe tanto a la oferta académica así como por el prestigio de sus universidades, además del estilo de vida, la cultura y el ocio que ofrece la ciudad. Por el contrario, los vínculos familiares o el coste de los estudios tienen un bajo peso en la decisión de matricularse en los centros de educación superior madrileños (Michavila, 2014). El componente cultural adquiere una importancia crucial en un contexto en donde la edad media para cursar estudios universitarios oscila entre 18 y 24 años tanto en España como en el resto del mundo. De hecho, la distribución por edad de los estudiantes extranjeros en

comparación con los españoles apenas difiere. Cierta variabilidad, en cambio, se registra al analizar las áreas de origen: los estudiantes procedentes de África, Estados Unidos y Canadá tienen una media de edad superior a la del resto de estudiantes españoles (mayores de 30 años), mientras que los que proceden de Asia y Oceanía son más jóvenes que la media, el 49% tienen menos de 21 años (figura 8).

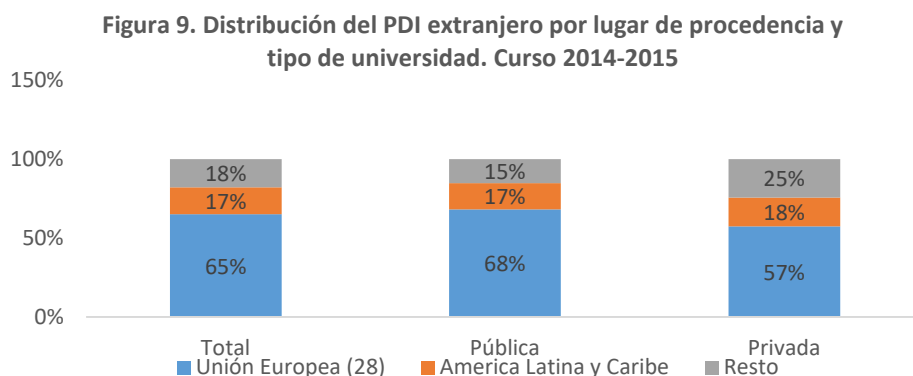
Figura 8 Distribución de los estudiantes matriculados en Grado y 1 y 2 ciclo por grupos de edades y lugar de procedencia. Curso 2014-2015



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

Sin embargo, y a pesar del alto nivel de satisfacción de las expectativas de los estudiantes extranjeros en las universidades de la Comunidad de Madrid, que refleja un interés general hacia el país y su sistema universitario en el ámbito internacional, el proceso de internacionalización del SUE todavía se encuentra en construcción, sobre todo si se analiza en términos numéricos.

El PDI extranjero, en el curso 2014-2015 respecto al PDI español registra representa tan solo el 2,4%. De este total, más de la mitad, el 65%, procede de la Unión Europea, el restante 17%, tanto en la pública como la privada, procede de América Latina (figura 8).



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014)

La internacionalización actual en términos cuantitativos, tanto de la demanda de estudiantes así como del PDI extranjero en las universidades españolas, representa un punto de partida importante. A propósito de la movilidad tanto de los estudiantes extranjeros como los estudiantes españoles en programas de movilidad, como el Erasmus, sus edades y sus lugares de procedencia, nos puede proporcionar un cuadro más completo de lo que se considera internacionalización del sistema universitario del país.

4.3.1. El Programa Erasmus en España

Erasmus es el primer, y más importante, programa europeo en materia de enseñanza superior que promueve la movilidad de estudiantes y profesores con el objeto de incrementar el intercambio cultural y lingüístico entre los universitarios de los países de la UE. El programa Erasmus, en el que ahora participan treinta países y 2.000 universidades, ha cosechado un éxito extraordinario desde su puesta en marcha en 1987. Hasta el momento, casi dos millones de estudiantes han disfrutado ya de esta iniciativa.

En la actualidad, el programa Erasmus+ cuenta con un total de 650.000 participantes entre estudios prácticas y voluntariado. De ellos, el 67% son estudiantes de grado, el 29% de máster y el 3% de doctorado. La edad media es de 23 años que cursan periodos de seis meses y adquieren competencias de trabajo como la confianza, la adaptabilidad, la curiosidad y la capacidad de resolver problemas. Desde el año de implementación del programa Erasmus, en el curso 1987-88, hasta el año 2013-14, han

participado a este programa un total de 3.300.000 de estudiantes (CE, 2017).

En España, desde el 1987 hasta el año 2013, el número de estudiantes participantes ha aumentado un 83%, pasando de 910 a 76512 estudiantes, entre estudiantes recibidos (39277) y enviados (37235). En el curso 2013-14, España envía el 14% del total de estudiantes, situándose en la cola de los países que participan al programa, seguido del Reino Unido con el 13,49% y Alemania con el 13,31% a la vez que recibe el 14,41% de estudiantes, seguido de Alemania con 11,36 y Francia con 10,87 (figura 9).

Figura 9 % de estudiantes Erasmus recibidos por país de destino sobre el total (curso 2013-2014)

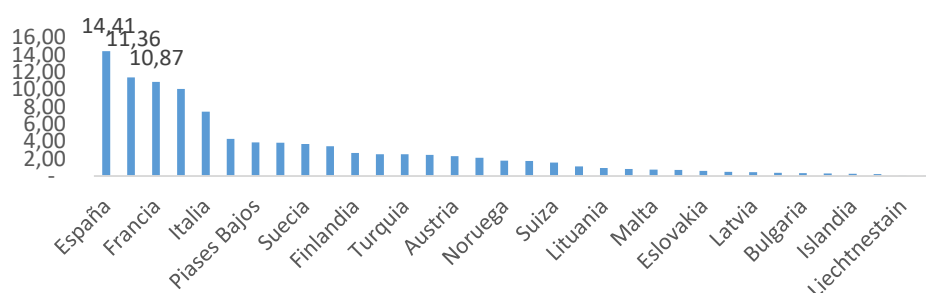
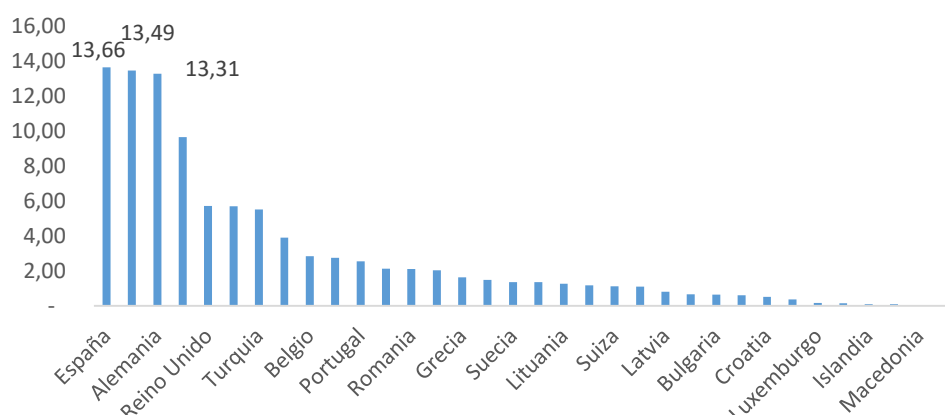


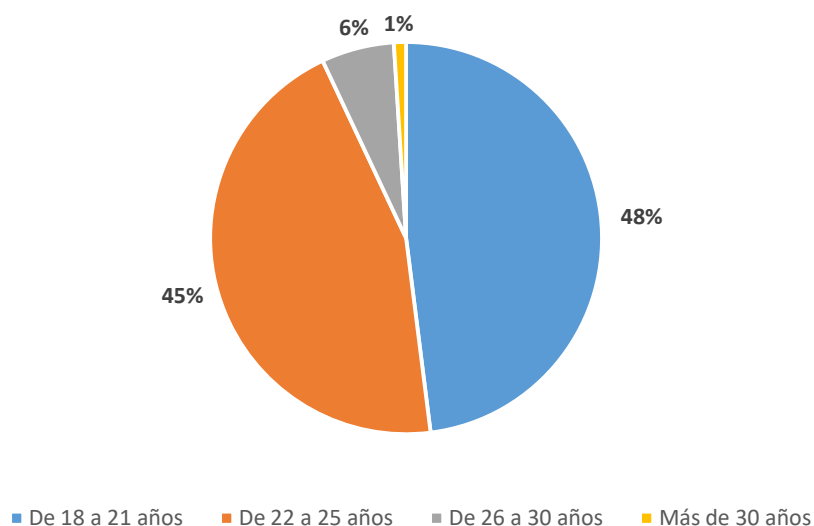
Figura 10 % de estudiantes Erasmus enviados por país sobre el total (curso 2013-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Comisión Europea

Según el nivel de enseñanza, los estudiantes Erasmus matriculados en el SUE en el año 2013-14 llegan a un total de 30.386 en el grado, 2.996 en el máster y 118 en el doctorado, donde casi la mitad tiene una edad comprendida los 18 y los 21 años y un 45% entre 22 y 25.

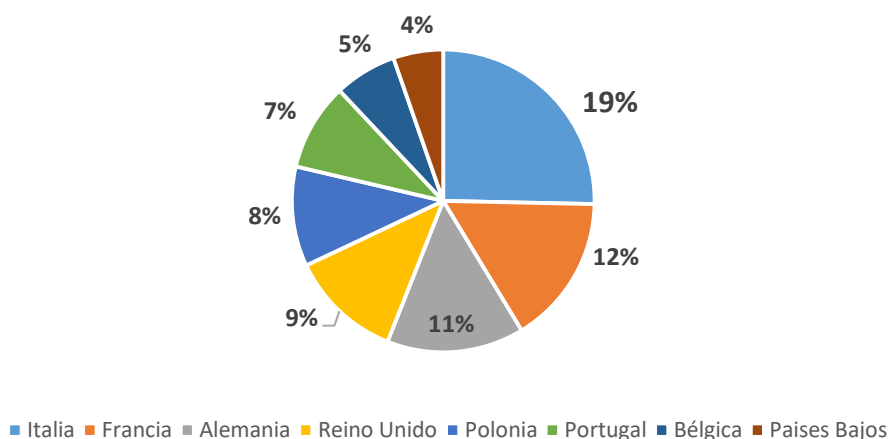
Figura 11 Estudiantes universitarios españoles en el programa Erasmus por grupo de edad. Curso 2013-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Comisión Europea

En lo que respecta a los países receptores de estudiantes españoles, Italia está en el primer puesto con el 19% de estudiantes, seguido de Francia y Alemania, con un 12% y el 11%, respectivamente. En los casos de Italia y Francia, se debe a la cercanía de la cultura y en el caso de Alemania, a la calidad de las universidades de este país.

Figura 12 Países con mayor número estudiantes erasmus españoles. Curso 2013-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Comisión Europea

A propósito de los países de origen y de destino, el Índice de Elegibilidad (IE) calcula con una fórmula matemática la capacidad de un país de ser elegido como país de destino en los flujos de movilidad de los estudiantes erasmus (Valle, 2014). Para calcular dicho Índice, en su última versión (Valle y Garrido, 2009 a y b), es necesario primero calcular los coeficientes de elección de cada país de destino. Tales coeficientes, a su vez, son el resultado de asignar una puntuación a cada país de destino (país «A»), basada en las elecciones de los estudiantes de un país de origen (país «B»). Este coeficiente toma un valor entre 0 y 1. Para un país «A», ese coeficiente tomará un valor 0 cuando ningún estudiante del país «B» elija a «A» como destino. Tomará un valor 1 cuando el país «A» sea el más elegido por los estudiantes de «B». Y tomará un valor intermedio en cualquier otro caso. Así se tendrá una valoración ponderada de las elecciones de los estudiantes de cada país. Cuando se cuenta con estos coeficientes, se puede pasar al cálculo del IE de cada uno de los países (como países destino) por cada año, cuya fórmula es la siguiente:

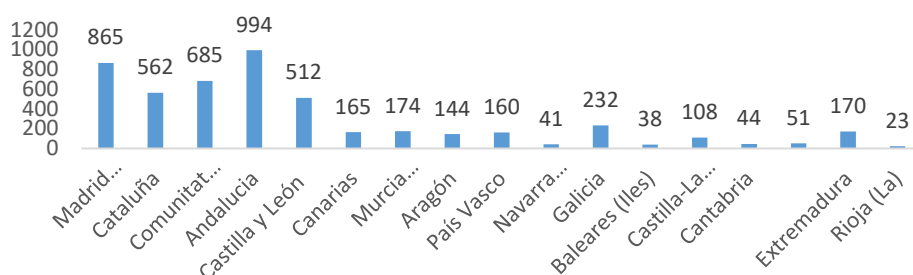
$$\text{IE del País A} = \frac{\text{Suma de los coeficientes de elección de A desde cada uno de los otros países}}{\text{Número total de países que pueden elegir}}$$

Según el IE, el país que ha tenido una evolución más espectacular en el contexto europeo ha sido España. En la figura 11 podemos observar que comenzó con una elegibilidad casi escasa (IE=0.24) y se ha convertido en el país con mayor potencial de atracción (IE=0.74), superando a Alemania en casi 10 puntos. Aunque ha habido años donde ha decrecido o se ha mantenido prácticamente estable. Con todo, la tendencia es claramente alcista, ha conseguido aumentar en 50 puntos el IE (Valle, 2014).

En relación con la movilidad de personal Erasmus, desde el curso académico 1997/98, cuando se puso en marcha dentro del programa Erasmus, hasta el curso 2012/13 (último año de disponibilidad de datos), más de 39.000 miembros del personal docente y de administración de instituciones de enseñanza superior españolas se han beneficiado de esta acción, lo que supone un 11,13% de los más de 350.000 que han participado en toda Europa. La Comunidad Autónoma que más

movilidades realizó en términos absolutos fue Andalucía (994; 19,8%), seguida de la Comunidad de Madrid (865; 17,2%), la Comunidad Valenciana (685; 13,6%) y Cataluña (562; 11,2%) (figura 13).

Figura 13 Movilidad del personal académico desde instituciones superiores españolas por Comunidad Autónoma de origen. Curso 2012-2013



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del SEPIE

A propósito de la movilidad de personal y la formación docente dentro del programa Erasmus, el número total de movilidades organizadas desde instituciones de enseñanza superior españolas en el curso 2012/13 ha sido de 3.291, un 9,1% del total de las movilidades de Europa (36.075). Los países que recibieron movilidad de personal académico con fines docentes fueron Italia (820; 24,92%), Portugal (553; 16,80%), Francia (408; 12,40%) y Alemania (300; 9,12%). El número total de movilidades de personal Erasmus con fines docentes recibidas en instituciones españolas en 2012/13 ha sido de 3.577, lo que supone un incremento anual del 9,79%, superior al del curso 2012/13 (8%) (SEPIE, 2010).

Esa evolución sitúa por segunda vez a España como el país que más movilidades de personal para docencia recibe, seguida de Alemania (3.338) e Italia (3.174), recibiendo un 9,9% del total de movilidades en Europa. Las movilidades de personal Erasmus para docencia recibidos en instituciones españolas en 2012/13 procedían principalmente de Polonia (14,7%), Italia (12,5%), Alemania (9,6%) y Francia (8,4%). Desde el curso 2007/08 Polonia ha incrementado más de un 115% la movilidad de personal Erasmus para docencia hacia España, lo que ha llevado a que pase de ser el tercer país emisor de este tipo de movilidad hacia España a ser el primero (SEPIE, 2010).

España, tanto en el sector de estudiantes como en el de profesorado y personal de administración y servicios, proporciona datos muy positivos situándose como uno de los destinos preferidos en el contexto de la Unión Europea. Así, la movilidad, en el marco del programa Erasmus, es un excelente punto de partida para seguir con el proceso de internacionalización del SUE.

MARCO EMPÍRICO

CAPITULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema.

(Booth et al., 2001)

En este capítulo exponemos las fases de la investigación, así como de los supuestos y las preguntas que han guiado el estudio. En el diseño de la investigación argumentamos los criterios seguidos para seleccionar los procedimientos metodológicos seleccionados y exponemos las tres vías de recogida de datos utilizadas. Presentamos también los datos socioprofesionales de los participantes, los criterios utilizados para el análisis documental realizado y las categorías determinadas para estudiar las respuestas de las entrevistas.

5.1. Fases de la investigación

En todas las investigaciones, desde su planificación hasta su finalización, se produce un proceso de etapas que se suceden la una a la otra con el fin de responder a los objetivos planteados en la investigación, pero esto es una obviedad. Durante todo el proceso surgen continuamente nuevas cuestiones y planteamientos, que es necesario abordar y acotar en el esquema final del trabajo. Estos interrogantes deben insertarse en el proceso del trabajo para conseguir el pleno desarrollo de la investigación. Este estudio complementa el marco teórico con una parte metodológica que consta de tres fases que se exponen a continuación.

Primera fase: delimitación del problema de investigación, objetivos y metodología

En la primera fase se han abordado los objetivos, el soporte teórico y el diseño de la metodología a seguir en la investigación. Las tareas realizadas en esta fase han sido las siguientes:

- Búsqueda bibliográfica y análisis de los documentos sobre el objeto de estudio: la internacionalización de la educación superior y la internacionalización en casa. Para ello se buscan los enfoques y las perspectivas sobre la temática desarrollada tanto a nivel europeo como español y se seleccionan las herramientas teóricas utilizadas para alcanzar los objetivos de nuestro trabajo;
- elaboración del marco teórico y conceptual;
- fundamentación metodológica de la investigación;
- selección de los instrumentos a utilizar para alcanzar los objetivos de nuestro trabajo.

Segunda fase: diseño de los instrumentos y procedimientos de recogida y recopilación de datos

En esta segunda fase se realiza el estudio empírico. Se diseñan los instrumentos para la recogida de la información y se establecen las estrategias para llevar a cabo la búsqueda de los datos requeridos. Para ello, realizamos un análisis también de las investigaciones desarrolladas en otros contextos, cuyo objetivo de estudio guarda relación con nuestro trabajo. Las actividades realizadas son:

- Recogida de la información sobre el PID;
- análisis de los resultados de la búsqueda de los documentos y de los datos secundarios;
- diseño de las preguntas para la realización de la entrevista a los coordinadores del PID;
- análisis de las respuestas de la entrevista;
- planificación y elaboración del diseño del cuestionario;
- validación del diseño final del cuestionario;
- determinación de los participantes de la muestra: tamaño y propiedades;
- aplicación del cuestionario y recogida de datos;
- temporalización de la recogida de datos;
- codificación y vaciado de los datos en SSPS versión 20.0 realizar los cálculos estadísticos.

Tercera fase: análisis de datos y reflexiones finales

La última fase de la investigación consiste en la realización del análisis de los resultados y la reflexión sobre los hallazgos relacionados con los objetivos planteados en nuestro trabajo. En concreto las tareas realizadas son las siguientes:

Un análisis de los datos e interpretación de los hallazgos relacionándolos con el marco teórico.

- Discusión de los resultados;
- redacción del informe del estudio y conclusiones;
- reflexión sobre las limitaciones y desarrollos futuros de la investigación.

5.2. Supuestos básicos y preguntas de investigación

Al ser la internacionalización en casa, y sus factores, una dimensión fundamental de la política universitaria de la Universidad Complutense,

surgen unas cuestiones respecto a su definición, sus estrategias de acción y su gestión en el contexto específico de las facultades de la UCM que acotaremos con una serie de preguntas sobre la temática. El Plan de Internacionalización de la Docencia (PID), es una estrategia de internacionalización en casa, muy recién e innovadora y, por tanto, nos interesa conocer ¿cómo ha influido, el PID, en el desarrollo de la internacionalización de las Facultades? ¿Qué valoración dan los profesionales a este tema? ¿Qué estrategias de implantación del PID preligen en sus centros? ¿Son suficientes los incentivos y los requisitos del PID para estudiantes y profesores y el personal administrativo? ¿Cómo y cuándo adquieren los profesores los conocimientos y las destrezas necesarias para impartir docencia en un contexto internacional? ¿Hasta qué punto los estudiantes salen formados de la universidad para manejarse adecuadamente en un contexto global? ¿Qué perspectivas de desarrollo futuro y que recomendaciones se pueden formular para los responsables políticos y los institutos de educación superior?

En el presente trabajo se abordan estas cuestiones utilizando tres instrumentos de recogida de la información. Primero, se realiza un análisis documental del PID de sus fundamentos teóricos y su reglamento general en el seno de la Universidad Complutense; luego, se entrevistan los Vicedecanos y las Vicedecanas de Relaciones Internacionales (RRII) de las facultades en donde se imparte docencia bilingüe y, finalmente, se consultan a los profesores que imparten docencia en un idioma extranjero a través de un cuestionario online.

Con el análisis documental del PID, y sus elementos relacionados con la internacionalización se pretende verificar en primer lugar, los objetivos y las acciones preestablecidos en el plan, en segundo lugar, los elementos clave para su implantación en las distintas facultades y, finalmente, los actores académicos que implica para su desarrollo y difusión en la UCM.

Con las entrevistas a los responsables de RRII, se averigua cuáles son los objetivos que se han cumplido respecto a su grado de difusión e implantación por parte de los responsables de internacionalización que trabajan con la docencia bilingüe, su nivel de aceptación entre los estudiantes, docentes y personal administrativo, sus fortalezas y

debilidades en la aplicación y difusión en las distintas facultades, así como las potencialidades y los retos que todavía no se han cumplido de cara al futuro y que se espera lograr para su correcto funcionamiento en la UCM.

Por último, con el cuestionario online a los profesores, se quiere averiguar tanto el nivel de difusión y aceptación del PID en términos de requisitos e incentivos, así como el nivel de entrenamiento en el uso tanto de las competencias lingüísticas y culturales de los profesores, su formación metodológica en el contexto de las aulas internacionales, y la importancia de estas cuestiones en el proceso y los resultados de la estrategia de internacionalización en casa de la UCM promovida por el PID.

5.3. Diseño de la investigación

En el presente trabajo se ha utilizado una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, de tipo transversal. La investigación cualitativa pretende comprender la realidad y sirve para construir nuevas hipótesis y teorías. En la investigación cualitativa se utilizan métodos de investigación como la observación, la entrevista y el análisis documental (Ugalde y Balbastre, 2013). Las técnicas cualitativas se acercan al objeto de estudio sin delimitar un marco expreso y preciso, y tratan de encontrar el sentido de los hechos sociales, sus significados y matices para los sujetos que intervienen en ello, y la riqueza de significados, ni de cuantificarlos o generalizarlos. Por su parte, la investigación cuantitativa, que recoge la información mediante cuestiones cerradas que se plantean al sujeto de forma idéntica y homogénea, trata de cuantificar los fenómenos y su intensidad buscando la generalización de los resultados a todo un universo a partir de una muestra pequeña. Esta tipología analítica implica una relación nula entre el investigador y el objeto de estudio, y los principales métodos utilizados son los cuestionarios y las encuestas.

En el segundo paso a seguir, una vez delineado el diseño de la investigación y sus instrumentos de recogida de la información, decidimos si el análisis de las variables de nuestro estudio será longitudinal o transversal. En el primer caso, los datos de los participantes se tomarán varias veces entre la misma muestra y a lo largo del tiempo, en el caso del estudio transversal, los datos se tomarán una sola vez y entre distintas

muestras. La ventaja de los estudios transversales, a diferencia de los estudios longitudinales, es que permiten comparar distintos grupos en función de la edad, la formación, la experiencia profesional, el lugar de trabajo, etc. Los estudios longitudinales, en cambio, al tomar los datos del mismo sujeto o sujetos en varios momentos, permiten observar la evolución interindividual, sin embargo, la dificultad de este tipo de estudios es que son muy costosos debido al tiempo necesario para la realización del trabajo.

Con la intención de explorar el presente objeto de estudio, “La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense de Madrid”, hemos seleccionado una metodología cuantitativa y cualitativa de tipo transversal. En particular, la elección de la metodología transversal reside en el hecho de que las variables consideradas necesitan construir una información nueva y constatar de distintos puntos de vista en un único momento temporal. Tampoco se quiere conocer la evolución de la estrategia en las distintas facultades, siendo el PID una iniciativa novedosa y muy reciente, siendo su fecha de creación abril de 2016. Pero sí nos interesa conocer las opiniones de los responsables de la implantación de la estrategia en las distintas facultades en el momento actual, y captar el contenido y los significados que dan a propósito de su experiencia de gestión de la internacionalización en casa a través del PID. Por esta razón elegimos, por un lado, un enfoque cualitativo que nos permite este tipo de análisis y, por otro lado, una estrategia cuantitativa para obtener resultados cuantitativos cuya generalización, a un colectivo más grande, sea posible.

Tres vías de recogida de datos en el diseño de la investigación

Entrando en el específico de las técnicas utilizadas para recoger la información, tenemos, primero, el análisis de contenido. El propósito de esta técnica es conocer los objetivos del PID tanto en referencia a sus objetivos generales y su organización interna así como la oferta de asignaturas (grado, master y doctorado) en inglés de la Universidad Complutense. Como indican Massot, Dorio y Sabariego (2009) “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos y que abarcan una amplia gama de

modalidades” (p. 349). Para recoger la información en cuestión, se utiliza un instrumento de lectura sistemática (Ruiz Olabuenaga, 2009) y se sigue el mismo razonamiento lógico que en la entrevista; se buscan las categorías de análisis y, finalmente, se efectúa el contraste y la validación de la información recogida (Massot, 2009).

Posteriormente, a la realización del análisis documental, han sido, las entrevistas. Se han entrevistado los Vicedecanos y las Vicedecanas de RRII de las facultades de la UCM en donde se imparte docencia bilingüe, dado que considerábamos de gran utilidad para nuestro trabajo, conocer sus opiniones, valoraciones y aportaciones a nuestro objeto de estudio y, de esta forma, poder complementar los hallazgos del análisis documental. La entrevista, como método de obtención de datos, implica una interacción inmediata y personal entre el entrevistador y el entrevistado, que genera un proceso dinámico de comunicación. Siguiendo a Martín-Izard (2010):

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas para obtener información en investigación educativa. Permite recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias, actitudes, opiniones, valores, conocimiento, etc., que de otra manera no estarían al alcance del investigador. (p. 89).

Finalmente, para conocer el punto de vista de los profesores que imparten docencia bilingüe se ha utilizado un cuestionario online. El cuestionario permite recoger información de un número extenso de personas, sus características y sus opiniones a propósito de un tema. En el cuestionario es el propio sujeto el que proporciona la información sin necesidad de la presencia del investigador (Martín-Izard, 2010).

En el presente trabajo de investigación el uso de estas tres vías de recogida de información (el análisis documental, las entrevistas y el cuestionario) y el uso tanto de las metodologías cualitativas, así como la cuantitativa, ha sido fundamental para el correcto y, lo más completo posible, desarrollo de la investigación. De hecho, la selección de las metodologías expuestas, proporciona una comprensión exhaustiva de nuestro objeto de estudio dado que, cada una de ellas, posee características específicas que se complementan entre sí, y enriquecen el análisis.

Técnicas de investigación cualitativa: el análisis documental y la entrevista

El propósito de la búsqueda cualitativa es obtener una comprensión del mundo tal y como es percibido por los sujetos de investigación (Robson, 1993). Las investigaciones cualitativas tienen propiedades explicativas propias y pueden generar teorías y conceptos que, finalmente, pueden de ser complementados con métodos cuantitativos (Ugalde, 2013). Los investigadores cualitativos buscan comprender fenómenos sobre todo desde las perspectivas de los participantes investigados, y no formular verdades concretas y universales (Gay, 2000). La metodología cualitativa se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri y Cols, 2003). No pretende probar hipótesis ni medir efectos, dado que el objetivo fundamental es describir lo que ocurre en nuestro alrededor, entender los fenómenos sociales y, en este contexto, es común que las hipótesis surjan en el mismo transcurso de la investigación. El contexto cultural es muy importante, para ello se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.

En el caso que nos ocupa, una aproximación cualitativa resulta muy útil para investigar fenómenos inexplorados, complejos como el que se presenta. La internacionalización en casa y, en particular el PID, abarca una serie de dimensiones y perspectivas muy amplias que implican la participación de distintos actores y diferentes sectores de la universidad. El establecimiento de un enfoque metodológico amplio y capaz de pillar los numerosos matices, como en el caso del cualitativo, es indispensable para comprender un fenómeno, como la internacionalización de la educación superior, que ya ocurre todos los días, es altamente complejo y su naturaleza es determinada y comprendida por los individuos que lo ponen en práctica.

En la UCM es escasa la información oficial sobre la internacionalización en casa y, la estrategia promovida por el PID, sus objetivos a corto y largo plazo y las acciones emprendidas, todavía no reciben la suficiente atención en todas las facultades. Siendo una estrategia de recién implantación, nos

pareció oportuno preguntar a los responsables y los profesionales que llevan tiempo trabajando en temas inherentes a la internacionalización de la UCM, para ver como se estaba implementando la estrategia en las distintas facultades. Para llevar a cabo, y con éxito, la oferta de asignaturas bilingüe en la universidad, se necesita de una planificación estratégica, y pactada entre todos los actores académicos, capaz de aunar las iniciativas individuales en un único plan que establece un marco general de acción con objetivos específicos y medidas adecuadas para ponerlos en práctica.

El propósito de la parte cualitativa de nuestro estudio es, por un lado, establecer una comprensión de lo que se entiende por internacionalización en casa en la UCM y como se planifica en el seno de una estrategia global de la institución y, por otro lado, estudiar cómo se desarrolla dicha estrategia, en este caso el PID, en el contexto de los distintos centros que ya tienen una oferta de asignaturas en inglés.

5.3.1.1. Análisis documental

El análisis documental, como hemos mencionado antes, los datos obtenidos complementan el resto de las informaciones recogidas a través de otras técnicas permitiendo así la validación y el contraste de las mismas (Massot, 2009).

En el presente trabajo, los documentos examinados han sido el PID de la UCM que establece un marco general para la internacionalización de la docencia y los documentos clave de las titulaciones en inglés; es decir, la orden por la que se establecen los requisitos y los incentivos para profesores, estudiantes y PAS para la docencia bilingüe en las facultades y la verificación de los títulos universitarios en inglés como figuran en la base de datos del Vicerrectorado de Estudios de la UCM.

El análisis de contenido del PID se enriquecerá con los datos obtenidos en las entrevistas. La búsqueda de los objetivos del plan y su estrategia de implantación en los centros proporciona un material útil a la hora de conocer lo que considera la UCM por internacionalización en casa y, en particular la internacionalización de la docencia, y como se quiere implementar en las distintas facultades en donde se imparte docencia bilingüe. Además, el análisis documental, permite realizar una comparación

de las características de la docencia bilingüe en términos del número de asignaturas bilingües que se ofertan en el plan de estudios de las distintas facultades.

Para nuestra búsqueda, hemos individuado en Internet el documento del PID disponible en el portal web de la UCM (Anexo I) para tener una visión general de los objetivos del plan. En la página web del PID se establecen quienes son los responsables UCM del Plan, los departamentos implicados para su gestión y los grados y másteres impartidos en inglés. Se analiza la estructura y las características del personal académico en cuestión para ver el número total de profesores que imparten docencia bilingüe y su categoría profesional. En un segundo momento, se acude al Vicerrectorado de estudios de la UCM para averiguar cuáles son las asignaturas de las que se prevé asignaturas en inglés (tabla 7). Una vez que se ha accedido a esta información, se identifican los profesores que imparten docencia bilingüe en cada una de ellas según la facultad y el departamento de pertenencia.

5.3.1.2. Entrevistas

La elección de la entrevista como instrumento metodológico se debe a que uno de los objetivos de la presente investigación es conocer la implantación del PID en las distintas facultades. La opinión de los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II. de los centros en donde se imparte docencia bilingüe, en este contexto, es fundamental para alcanzar este objetivo, dado que participan de ello de manera directa, tanto por su cargo de gestión en la universidad como por su relación con la internacionalización de su centro.

La entrevista es una técnica que supone un proceso de comunicación. A través de ella se comprueban las perspectivas individuales del entrevistado. La utilidad de las entrevistas, según Barba (2013) reside en la importancia de la obtención de información descriptiva de los entrevistados, convirtiéndose este instrumento de investigación muy útil a la hora de comprenderla realidad. Las entrevistas presentan un esquema elemental. Desde el principio las dos partes implicadas despliegan sus funciones de una manera definida. El entrevistador asume la

responsabilidad de convocar, definir los objetivos, diseñar la situación, servir de guía para la sesión y procurar que el proceso se desarrolle adecuadamente en un clima agradable, correcto, cuidadoso y considerado. Por su parte el entrevistado aporta la información necesaria para la realización del estudio.

Las entrevistas pueden llevarse a cabo con una sola persona, como el caso de las entrevistas individuales, o con varias, en el caso de las entrevistas grupales (Ruiz Olabuenaga, 2009). En nuestro estudio hemos puesto en práctica la entrevista individual, dado que la conversación se realiza exclusivamente entre dos miembros. El tipo de entrevista es semiestructurada porque contamos con un esquema previo de la información que se pretende lograr, aunque las cuestiones se formulan con cierto grado de flexibilidad para modificar el esquema durante la interacción.

Una vez definido el problema a investigar, formulados los objetivos y delimitadas las variables que queremos estudiar, se hace necesario determinar los elementos o individuos con los que se va a llevar a cabo la investigación. Esta consideración nos conduce a delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población y seleccionando la muestra. La selección de los entrevistados ha sido realizada siguiendo un muestreo no probabilístico que, aunque no sirve para realizar generalizaciones (estimaciones inferenciales sobre la población), ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos como en el muestreo probabilístico, seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios y procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa. Entre los métodos de muestreo no probabilísticos hemos elegido el muestreo intencional o de conveniencia, útil para obtener muestras “representativas” y que incluye en la muestra grupos supuestamente típicos seleccionados directa e intencionadamente entre los individuos de la población (Nieto, 2010; McMillan y Schumacher, 2005). El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso. En este caso hemos escogido a personas que puedan garantizar la cantidad y la calidad de la información requerida, además de su capacidad para proporcionar información privilegiada.

Los invitados a participar en la investigación son los Vicedecanos y Vicedecanas de R.II de las facultades en donde se imparte docencia bilingüe, como aparece en la página web del PID de la UCM. Contando con los compromisos y la carga de trabajo que suelen tener, se les envió un correo electrónico (Anexo II) informándoles sobre la investigación, a la vez de invitarles a participar en la misma a través o de una entrevista presencial, o una entrevista online (con opción a poder utilizar Skype, google, etc.), o a través del envío de un cuestionario online con preguntas abiertas. De las 16 facultades en donde se imparte docencia bilingüe, han sido 6 los Vicedecanos y Vicedecanas dispuestos a colaborar voluntariamente de forma presencial, y contactamos con ellos para la realización de las mismas.

La transcripción literal de las entrevistas se recoge en el Anexo III y están codificadas de tal manera que a la entrevista realizada al primer entrevistado se le asignó el código A1, al segundo entrevistado el A2, y así sucesivamente. Es necesario, además, tener en cuenta las características profesionales de los participantes, dado que estas influyen en sus respuestas. Cada uno pertenece a una facultad distinta de la UCM y de ellos 4 son PDI funcionario y 2 PDI laboral. Según el centro, cambia el nombre del Vicerrectorado del cual se encargan. Los participantes de nuestra muestra son todos Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II, menos la Facultad de Psicología, que es Vicedecana de Ordenación Académica y Estudios.

Los campos de desempeño de las labores de docencia de nuestra muestra son diversos. Todos, aparte del cargo de decano, imparten docencia, y se adscriben en distintos departamentos: desde el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, al departamento de Economía Aplicada, al de Historia de la Filosofía, Estética y Teoría del Conocimiento, hasta el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, etc. En la tabla 3 podemos observar en detalle todos estos datos.

Tabla 4 Características profesionales de los responsables de titulación entrevistados

Departamento	Cargo administrativo	Categoría profesional	Facultad
Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)	Vicedecano de RRII	PDI funcionario	Educación
Economía Aplicada II (Estructura Económica y Economía Industrial)	Vicedecano de RRII	PDI funcionario	Ciencias Económicas y Empresariales
Historia de la Filosofía, Estética y Teoría del Conocimiento	Vicedecano de Estudiantes y Relaciones Internacionales	PDI funcionario	Filosofía
Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y del Trabajo)	Vicedecana de Relaciones Exteriores	PDI laboral	Psicología
Derecho Constitucional	Vicedecano de Relaciones Internacionales e Institucionales	PDI laboral	Derecho
Arquitectura de Computadores y Automática	Vicedecano de Relaciones Externas e Investigación	PDI funcionario	Informática

Los resultados están en concordancia con la realidad española de quiénes son los Vicedecanos y Vicedecanas de la UCM. En una gran parte de los casos, los responsables de coordinar las relaciones internacionales de su centro son personas cuya relación con la disciplina es indirecta. Lo más frecuente es que tengan alguna labor desarrollada en el ámbito internacional. Tal vez es por esta razón que los voluntarios para realizar la entrevista y colaborar en nuestro estudio son precisamente especialistas

en internacionalización, aunque la mayoría de los coordinadores o responsables no impartan asignaturas en inglés. A pesar de que no contamos con las aportaciones de los vicedecanos y vicedecanas de todas las facultades que imparten docencia bilingüe pensamos que los resultados encontrados en estas 6 entrevistas son representativos para nuestro objeto de estudio, además entre los entrevistados tenemos los datos de los vicedecanos y vicedecanas de las facultades con más asignaturas bilingües.

El guion de la entrevista está recogido en el Anexo V. Se ha tenido en cuenta, en la elaboración de las preguntas, que siguiesen una estructura y secuencia lógica. Se han agrupado las preguntas relativas al mismo tema y se han elaborado como preguntas abiertas para que el entrevistado se sienta con libertad para llevar el tema por donde estime oportuno.

Las ideas para las preguntas de las entrevistas surgieron con el fin de complementar el análisis de documentos realizado sobre el PID y lo que se entiende por internacionalización en casa en la UCM. Algunos participantes añadieron observaciones o preguntas propias. Todo esto se incluye en el análisis de datos desarrollada en el siguiente capítulo.

Durante las entrevistas se han tomado notas escritas a mano y se transcriben inmediatamente después. Las notas han sido enviadas a los participantes y se les ha pedido que las revisasen y las comentasen. Después de modificar las respuestas de los entrevistados teniendo en cuenta sus correcciones. Con el fin de analizar los datos obtenidos en las respuestas de las entrevistas se ha hecho una clasificación por categorías, además de cada una de ellas se han obtenido subcategorías para conseguir una mayor riqueza de análisis. Las categorías y subcategorías obtenidas se muestran en la tabla 5.

Tabla 5 Categorías y subcategorías para el análisis de datos

Categorías	Subcategorías
Implantación en las facultades	Factores internos de la internacionalización
	Factores externos de la internacionalización
	Difusión
Equipos docentes	Requisitos del PID

	Incentivos del PID
	Formación lingüística y metodológica
Estudiantes bilingües	Tipología
	Formación lingüística
Personal Administrativo y de Servicios (PAS)	Incentivos del PID

4.3.3. Técnica de investigación cuantitativa: el cuestionario

El cuestionario, uno de los instrumentos más utilizado en la investigación cuantitativa, consiste en una serie de preguntas respecto a las variables a medir (Casas, Repullo y Donado, 2003). El contenido de las mismas puede ser muy variado y, principalmente, se divide en dos tipos: preguntas abiertas y preguntas cerradas y semiabiertas. Ambas tienen ventajas y desventajas y, la elección de un tipo u otro de preguntas, se realiza en función de las características, los intereses y los objetivos del estudio. Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y, por tanto, de analizar. Además, requieren menos esfuerzo por parte del encuestado ya que solo tiene que seleccionar la alternativa que mejor se ajusta a su criterio. Las preguntas cerradas necesitan de poco tiempo para su realización y permiten comparaciones entre las respuestas de los entrevistados. Como principal desventaja de este tipo de preguntas, podemos señalar que las opciones ofertadas a veces no se ajustan al criterio de los encuestados y, por esta razón es importante que estén muy bien formuladas. Las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia que las cerradas, pero son más difíciles de codificar y permiten profundizar en diversos aspectos a los cuales sería difícil llegar con las preguntas cerradas (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

La aplicación de los cuestionarios se realiza de dos maneras: auto administrado y por entrevista. En esta investigación el cuestionario ha sido auto administrado y difundido on-line. A los participantes les ha llegado un mail donde nos presentamos, se explican los objetivos de la investigación, el tiempo aproximado de realización, el agradecimiento por la participación y el enlace a través del cual podrán realizar el cuestionario.

Para la elaboración del cuestionario, hemos tomado como punto de partida la normativa del PID (Anexo I). El Cuestionario sobre la

Internacionalización de la Docencia en la Universidad Complutense (Anexo VIII) ha sido auto administrado y testado a un grupo de 5 profesores universitarios experimentados que trabajaban en diversos ámbitos de la educación superior. Después lo hemos revisado en base a los hallazgos del estudio piloto al que los expertos habían añadido críticas cualitativas.

Al principio del cuestionario se proporciona a los encuestados la definición de internacionalización de la educación superior (IoHE, acrónimo del inglés *Internationalization of Higher Education*), la internacionalización de los estudios y/o el uso de las lenguas extranjeras para dar la posibilidad también a los estudiantes (la mayoría) que no han tenido un periodo de estudios en el extranjero de aprender competencias internacionales en un ambiente multicultural. Para crear un marco común de referencia para el estudio. Nombrando el PID como práctica de internacionalización en casa luego introducimos el PID y les pedimos de contestar a unas preguntas a propósito del Plan.

El cuestionario se divide en 3 partes. La primera recoge información sobre datos demográficos e información descriptiva de los niveles educativos y experiencia profesional en el campo universitario. En esta sección, titulada *datos sociopreofesionales*, encontramos un conjunto de preguntas cerradas que nos dan información del nivel más alto de formación alcanzado (diplomado/graduado, licenciado, especialista, máster o doctor), la edad, el género y el tiempo de experiencia profesional medido en intervalos de menos de un año, de uno a seis años, de seis a diez años, de once a veinte años y, por último, más de veinte años. Estas preguntas introductorias recogen información sobre variables independientes de tipo personal y socioprofesionales. La segunda parte indaga el nivel de difusión del Plan de Internacionalización de la Docencia, con respuestas cerradas y bifactoriales de SI/NO y un apartado final en donde se pueden agregar ulteriores comentarios.

La tercera parte, se divide en 4 secciones. En la primera, queremos averiguar el nivel de acuerdo respecto a los requisitos y los incentivos del PID y utilizamos, para ello, una escala Likert de cinco opciones, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. La segunda sección busca información sobre la experiencia previa de los profesores en el aula

internacional. La tercera sección, quiere conocer el nivel de acuerdo sobre la formación metodológica en el aula internacional. La cuarta, y última parte del cuestionario, pregunta sobre la formación, que según los profesores tienen, los estudiantes tanto españoles como extranjeros en el aula internacional midiendo su nivel de acuerdo/desacuerdo con una escala Likert de cinco opciones, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Finalmente, proponemos un comentario final para profundizar sobre lo que piensan los profesores a propósito de las cuestiones planteadas y ofrecer nuevos y distintos puntos de vista a la temática.

La importancia de la tercera parte del cuestionario reside en el hecho de que ofrece una panorámica general tanto de la implantación del PID en el profesorado, así como su visión del aula internacional y formación lingüística y metodológica respecto a ella. En este contexto, se configura una realidad desconocida por ser el PID y la formación en el aula internacional una estrategia nueva y muy recién tanto en la UCM como a nivel internacional. Con este cuestionario, nos acercamos a conocer lo que los profesores piensan a propósito del PID y, si sus requisitos e incentivos, se adaptan a las exigencias de impartir docencia en un idioma distinto del propio nativo (hemos visto que la mayoría de profesores son españoles) y en un contexto multicultural (con estudiantes de distintas culturas tanto españoles como extranjeros).

Las encuestas enviadas por email requieren procedimientos sistemáticos de seguimiento para asegurar índices de respuesta aceptables. De este modo nosotros usamos métodos de seguimiento estándar de estudios de investigación (Fowler, 2002; Forsyth y Kuiz, 2006). Después de una semana del envío de la encuesta por correo electrónico, enviamos otro correo de recordatorio. En él agradecíamos la participación de los profesores bilingües y animábamos a aquellos que no lo habían hecho (Anexo VII). Dos semanas después del segundo intento, se cesó, no se procesaron nuevos cuestionarios y los datos fueron digitalizados para ser analizados por el programa SSPS (24.0).

4.3.3.1. Muestra

Para desarrollar el cuestionario, hemos elegidos un muestreo no probabilístico en donde la muestra coincide con la población que queremos analizar. Los sujetos participantes en el estudio han sido seleccionados por su accesibilidad y disponibilidad. Se define, tradicionalmente, como *población* “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información.

Los participantes son todos los profesores que imparten docencia bilingüe en la UCM, entendiendo por tal, la impartición de clases en inglés, dado que, hasta la fecha, otros idiomas todavía no se contemplan en la docencia bilingüe de las distintas facultades. Según los datos del Vicerrectorado de estudios de la UCM el número de profesores que imparten docencia bilingüe en la UCM es de 177. Al mismo tiempo, las asignaturas en la UCM con un grupo bilingüe en inglés son 181 (Anexo IV).

También en esta circunstancia, les hemos enviado a los profesores que imparten docencia bilingüe un correo electrónico donde nos presentábamos, explicábamos los objetivos del trabajo, animando a la población la participación voluntaria en el mismo y, adjuntábamos el enlace para acceder al cuestionario (Anexo VI) y rellenarlo online. El correo electrónico se envió a todo el profesorado UCM que imparte docencia bilingüe de las distintas facultades.

4.3.3.2. Datos socioprofesionales

Es importante tener en cuenta las características socioprofesionales de los participantes que respondieron a nuestro cuestionario para delinear el perfil del profesorado bilingüe de la UCM. En la primera página del mismo se recogen las variables de género, edad, nacionalidad, años de experiencia de trabajo en la docencia, el centro donde se imparte docencia, el nivel académico máximo, la categoría profesional en la universidad y el nivel de las asignaturas impartidas en inglés.

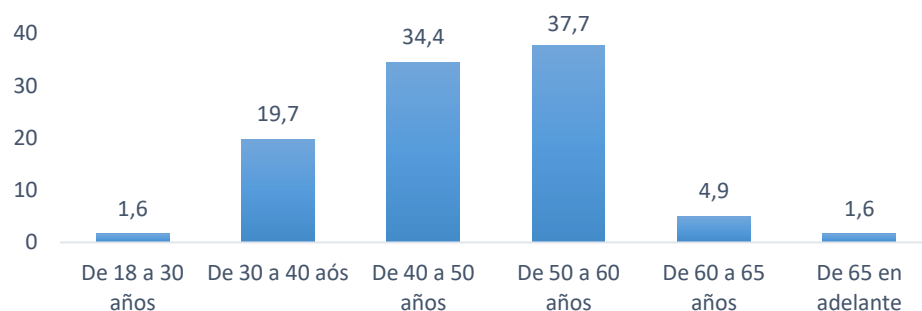
Con respecto al género, la tabla 4 evidencia que, entre nuestros participantes, una ligera mayoría de respuestas, el 50,8%, son de hombres, mientras que el 47,5% de respuestas son de mujeres. La categoría “otro” es representada tan solo por un 1,6%.

Tabla 6 Frecuencias y porcentajes de los participantes respecto al género

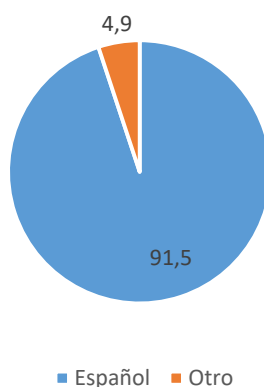
Género	Frecuencia	Porcentaje
<i>Hombre</i>	30	50,8%
<i>Mujer</i>	26	47,5%
<i>Otro</i>	1	1,6%
<i>Total</i>	57	100%

La media de la *edad* de los participantes (figura 5) se sitúa en 41,5 años y la desviación típica es de 16,48. Como podemos observar, una ligera mayoría (37,7 %) se sitúa entre los 50 y 60 años, seguido por quienes cuentan con los de entre 40 y 50 (34,4 %) y los de entre 30 y 40 (19,7%) años de edad. Esto significa que la mayoría de profesores que imparten docencia en inglés en la complutense se sitúa entre los 50 y 60. Entre 60 y 65 se registran 4,9% de respuestas.

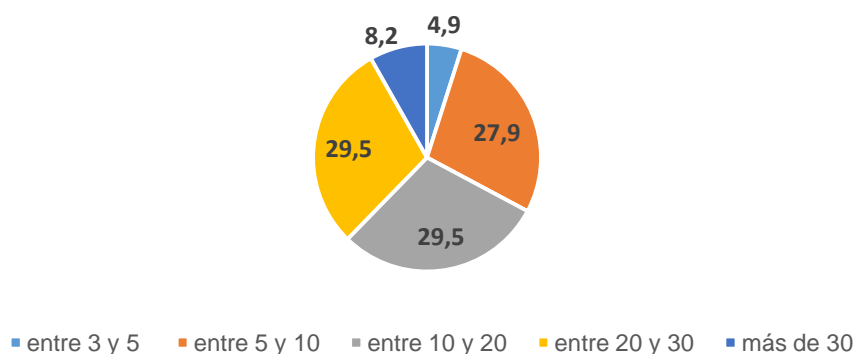
Figura 14 Edad de los participantes en porcentajes



A propósito de la *nacionalidad*, el 91,5% de los profesores que imparten docencia bilingüe son españoles, menos un 4,9% que afirma ser de otro país, en particular, de nacionalidades alemana y italiana.

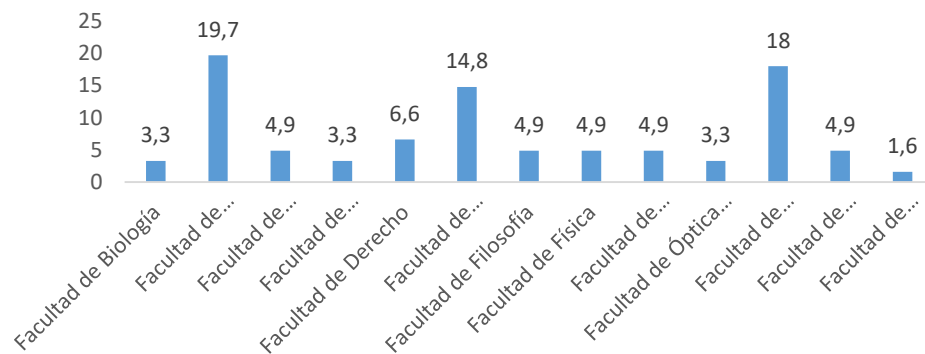
Figura 15 Nacionalidad de los participantes

Respecto a los *años de experiencia profesional*, la mayoría se distribuye entre los 5 y 10, los 20 y 30 y los 10 y 20 años de experiencia que, registran, respectivamente, el 27,9%, el 29,5% y el 29,5% de las respuestas (Figura 7). Los encuestados entre 3 y 5, y más de 30 años de experiencia profesional, representan el 4,9% y el 8,2% del total de los encuestados. Otra vez, vemos como los extremos de los años no prevén profesores que imparten clase en inglés. Los resultados están directamente relacionados con la edad de los participantes de nuestro estudio, por ello los encuestados que llevan trabajando entre 20 y 30 años son la mayoría dado que, como hemos visto anteriormente, una gran parte de ellos tiene entre 30 y 40 años.

Figura 16 Años de experiencia profesional de los participantes

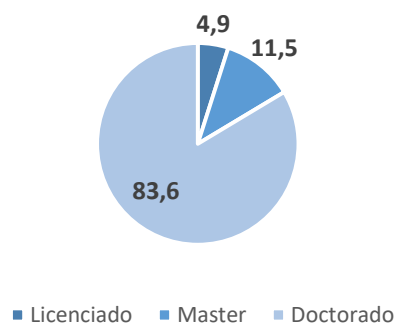
En la Figura 8 a propósito de los *centros de trabajo* de los profesores, la mayoría son de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales (19,7), Educación (14,8) y Psicología (18). Estos resultados no nos sorprenden, dado que estas tres facultades registran el mayor número de asignaturas bilingüe en inglés (Anexo IV). La facultad que menos respuestas tiene es la de Odontología con el 3,3 de respuestas. La Facultad de Matemáticas, la Facultad de Química y la Facultad de Geología han sido eliminadas del gráfico, por no tener ninguna respuesta.

Figura 17 Centros de trabajo de los participantes



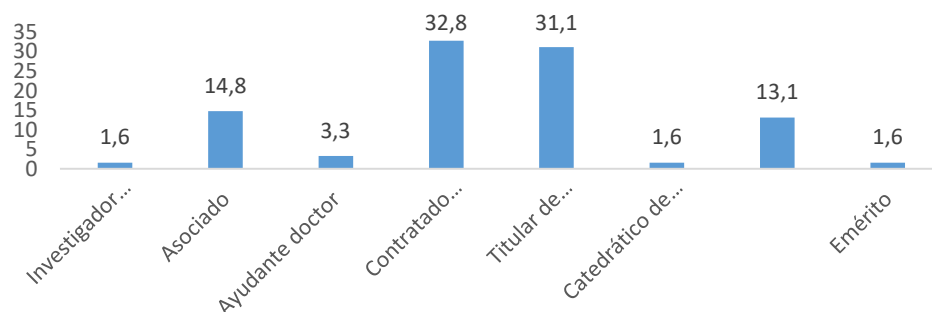
La figura 9 evidencia que la mayor parte de los encuestados son doctores (83,6%), el 11,5% tienen título de master y un 4,9% título de licenciados. La variable del *nivel académico máximo* alcanzado por cada uno de ellos la hemos querido tener en cuenta para investigar si un mayor nivel académico influye en nuestro objeto de estudio.

Figura 18 Nivel académico máximo de los participantes



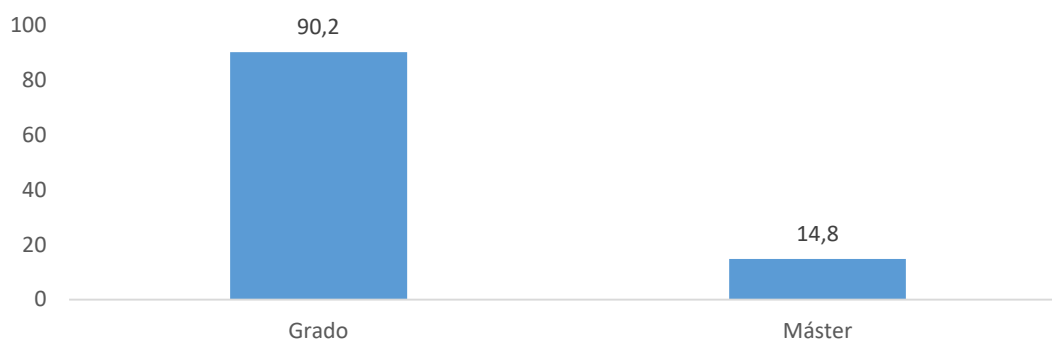
La mayoría de los participantes son contratados doctores (32,8%) el 31,1% son titulares de la universidad, el 14,8% asociado y el 13,1% catedráticos de la universidad. La variable del *nivel académico máximo* alcanzado por cada uno de ellos la hemos querido tener en cuenta para investigar si el nivel académico de los encuestados influye en nuestro objeto de estudio. Las categorías de investigador postdoctoral, titular interino a tiempo parcial y titular de escuela universitaria han sido eliminadas de nuestra gráfica por falta de datos.

Figura 19 Categoría profesional en la universidad



A propósito de las asignaturas en inglés, las que más se dan, son en el nivel de grado (90,2%) y unas pocas en los másteres (14,85%) y esto refleja la división que nos ha proporcionado los datos de Rectorado (anexo).

Figura 20 Nivel de las asignaturas impartidas en un idioma extranjero



CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Debido a que los fenómenos educativos son muy complejos, necesitamos las percepciones de los que están siendo estudiados para comprender el significado del fenómeno educativo, olvidarnos de hipótesis a priori, en favor de unas buenas conclusiones, para adaptarnos al proceso y ser flexibles para intentar llegar a lo más profundo de los informantes.

(Medina-Moya, 2014, p.8)

El capítulo 6 se divide en tres grandes apartados. El primero trata de cómo se ha realizado la implantación de PID en la UCM sus objetivos y su organización. En el segundo apartado presentamos las entrevistas realizadas a los responsables de implantación del plan las distintas en la tercera parte presentamos los hallazgos del cuestionario enviado a los profesores. Con la discusión de los resultados pretendemos darles sentido al apoyarnos en las aportaciones de otros investigadores. De este modo se pretende presentar de forma triangulada los resultados de las diferentes estrategias y técnicas llevadas a cabo en lo referente al PID.

6.1. La oferta bilingüe en inglés de la Universidad Complutense

El quinto objetivo específico de nuestro trabajo de investigación consiste en la implantación del Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y su oferta bilingüe. Para ello realizaremos un análisis de la normativa del PID, sus objetivos y organización interna, así como la identificación de la oferta bilingüe en inglés de la UCM.

Antecedentes

El 26 de abril del año 2016, el Consejo de Gobierno de la UCM aprueba el Plan de Internacionalización de la Docencia (PID), con el propósito de potenciar la dimensión internacional, intercultural y multilingüe de la Universidad a través de las actividades académicas relacionadas con la internacionalización de los planes de estudio, la oferta académica de la UCM y el uso de las lenguas extranjeras en el campus (tanto a nivel de grado como de posgrado).

El objetivo principal del plan, se enmarca en la más amplia estrategia de internacionalización en casa, definida por la literatura internacional como el conjunto de instrumentos y actividades desarrollados en el ámbito nacional, que se centran en el desarrollo de la dimensión internacional y las competencias interculturales de todos los estudiantes, y no sólo de aquellos que han tenido una experiencia de movilidad (Beelen, 2015). Sus instrumentos, son la internacionalización del currículum, los resultados del aprendizaje y la oferta de asignaturas y/o titulaciones en inglés.

En este contexto, el PID propone “desde la preservación y el uso del español como lengua de comunicación e identidad, la incorporación gradual del inglés como *lingua franca* de comunicación internacional y vehículo de transmisión de conocimiento en la actividad universitaria, tanto a nivel docente como investigador, e incluso en aquellas tareas administrativas de naturaleza marcadamente internacional (PID, 2016). La oferta de titulaciones en inglés (en inglés, *English-Taught Programmes-ETPs*) contribuye tanto al fortalecimiento de la cooperación con otras instituciones extranjeras, así como en el aumento de la demanda de los miembros de la comunidad universitaria internacional (estudiantes,

profesores y PAS) mejorando el prestigio de la institución en general (Wächter, B., Maiworm, F. 2014).

En esta línea, el PID busca, por un lado, preparar a la comunidad universitaria nacional (estudiantes, profesores y PAS) para el desarrollo de unas estrategias interculturales y multilingües integradas racionalmente en el currículum y en las diferentes actividades académicas; y, por otro lado, acoger a un mayor número de miembros de la comunidad universitaria internacional (estudiantes, profesores y PAS) en el contexto UCM.

La Universidad Complutense de Madrid (UCM), tradicionalmente denominada Universidad de Madrid y conocida de forma oficiosa como «la Complutense», por su relación histórica con la Universidad de Alcalá, o «la Docta», por haber sido la única universidad española autorizada a otorgar el título de doctor desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, es la universidad pública más antigua de Madrid, considerada una de las universidades más prestigiosas de España y del mundo hispanohablante (El Mundo, 2016).

El 2 de marzo de 2016, en su primer discurso ante el Claustro, el rector Carlos Andradás presenta el Informe sobre el Estado de la Universidad (Martín, A., 2016) y, a propósito de la internacionalización, indica que se va a llevar a cabo un proceso de revisión de la oferta de títulos de la UCM, en la que se quiere dar mayor peso a los títulos interuniversitarios (sobre todo de másteres), los dobles grados y las titulaciones bilingües. Para ello, Andradás anunció que se había aprobado un reglamento de apoyo y reconocimiento de la labor de los docentes que den clases en estas titulaciones bilingües. Así, se trataría de facilitar la acogida, alojamiento y la enseñanza del español de los estudiantes foráneos, y aumentar la presencia, en la actualidad testimonial, de profesores extranjeros en las aulas. Este plan de internacionalización se complementaría con otras acciones, como la colaboración con la Universidad de Harvard a través del Real Colegio Complutense, la continuidad de las Escuelas Complutenses Latinoamericanas o la firma el próximo mes de junio de una alianza con las universidades de Barcelona, Autónoma de México, Sao Paulo y Buenos Aires, que entre otras actividades contempla la creación de una especie de erasmus interno entre los estudiantes de las cinco universidades.

Para el cumplimiento de las acciones del PID se proponen 10 objetivos específicos (cuadro 1):

Objetivos específicos del Plan de Internacionalización de la Docencia de la UCM

1. **Regular y coordinar** a nivel institucional el desarrollo de aquellas titulaciones que tengan ya una trayectoria consolidada en la oferta de asignaturas en inglés en su plan de estudios (las denominadas titulaciones “bilingües”), así como de aquellas que utilicen una (o más de una) lengua extranjera en su docencia
2. **Ampliar la oferta académica de la UCM en inglés** y otras lenguas extranjeras (por ej. en grados conjuntos con otras universidades socias) a fin de mejorar las competencias internacionales del alumnado nacional, potenciar su perfil profesional y ayudar de este modo a su futura empleabilidad en un mercado laboral globalizado. Asimismo, este objetivo también pretende captar alumnado/profesorado internacional de excelencia que pueda incorporarse a las aulas a través de la docencia en inglés (u otra lengua extranjera), y favorecer convenios de intercambio académico con universidades extranjeras de prestigio.
3. **Establecer un sistema de incentivos consensuado por la UCM**, para el profesorado y el PAS que respalde la puesta en marcha de estas iniciativas, su sostenibilidad y garantía de calidad.
4. **Establecer mecanismos para la acreditación** de los distintos colectivos implicados (estudiantes, profesores y PAS), de forma que se garantice la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de las tareas administrativas directamente relacionadas con la internacionalización.
5. **Facilitar la certificación automática del alumnado** que curse grados o asignaturas en lengua extranjera.
6. **Expedir certificados** que acrediten la capacidad del profesorado UCM para impartir docencia en inglés (u otra lengua extranjera) y del PAS para realizar tareas internacionales.
7. **Ofrecer cursos de formación al profesorado** centrados en el uso de las estrategias docentes y pedagógicas necesarias en un contexto universitario internacional.
8. **Facilitar al PAS el acceso** a la formación en lenguas extranjeras, con especial atención al inglés, dado su rango de lengua franca.

A partir de estos objetivos, elaboramos unas categorías que nos permiten el análisis del PID tanto desde su implantación en la UCM así como su aplicación y difusión en las distintas facultades. Los colectivos implicados en el plan, son el Personal docente e Investigador (PDI), los estudiantes y el Personal Administrativo y de Servicios (PAS). En los entornos de aprendizaje MMLS la implicación y la labor compartida de las dimensiones de la institución, los profesores y los estudiantes, es fundamental para la implantación y el buen funcionamiento de los espacios multilingües y multiculturales (Karen M. Lauridesen & al., 2015). El PID, en su estrategia de internacionalización, identifica y establece unos requisitos, incentivos y la formación, tanto lingüística como metodológica, para el Personal Docente e Investigador (PDI), los estudiantes y el Personal Administrativo y de Servicios (PAS) necesarios en el aula internacional:

1. Personal docente e investigador (PDI)	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos del PID •Incentivos del PID •Formación lingüística y metodológica
2. Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos del PID •Formación lingüística
3. Personal Administrativo y de Servicios (PAS)	<ul style="list-style-type: none"> •Incentivos del PID

A propósito de los requisitos, el PID propone la certificación del nivel de idioma tanto de los estudiantes como de los profesores. El MMLS, que se define como un espacio en donde los profesores y los alumnos utilizan un amplio espectro de lenguas, en un contexto cultural muy heterogéneo, es indispensable tener un nivel de idioma adecuado que permita tanto a los estudiantes como los profesores desenvolverse con soltura en el aula internacional. Utilizar el Inglés como Medio de Instrucción (*English as a Medium of Instruction*, EMI), típico de las enseñanzas universitarias (Martín del Pozo, 2013), no implica la enseñanza del idioma como en el caso del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) mas difusos en los contextos escolares (David Marsh, 1994) sinó que da por hecho la certificación del

nivel de idioma, que tanto los estudiantes como los profesores tienen que tener.

Asimismo, para fomentar la demanda de profesores a impartir clase en inglés, y estimular el PAS a la internacionalización lingüística, se prevén unos incentivos dirigidos al reconocimiento de la labor bilingüe en las aulas, para los profesores y, el fomento de la internacionalización lingüística, para del PAS. A propósito de este colectivo, ya en la Estrategia 2015-2020 el gobierno había mencionado la dificultad de reclutamiento internacional del Personal Administrativo y de Servicios de las universidades españolas, debido sobre todo a la falta de conocimiento de los idiomas. La movilidad del PAS, que es objeto de muy poca atención en las estrategias de internacionalización de la universidad y, solo un pequeño número de instituciones ofrecen oportunidades de internacionalización para de este grupo como parte de su política de recursos humanos (Colucci, 2014), es fundamental para desarrollar un enfoque internacional más estratégico y exhaustivo a nivel institucional.

6.1.1.2. Personal docente e investigador

A propósito del personal docente e investigador, el PID establece que, para impartir clase en inglés, los profesores deberán acreditar un nivel C1 de idioma, que según el MCERL se refiere al nivel avanzado; haber impartido docencia en inglés (u otra lengua extranjera en la que esté prevista la docencia) durante un mínimo de dos años; estancias investigadoras y docentes de larga duración en universidades extranjeras en donde la lengua vehicular haya sido el inglés o aquella lengua en la que se quiera impartir la docencia (anexo).

Los incentivos, a la vez, que propone el plan para fomentar la demanda de profesores bilingües, serían que los créditos impartidos en inglés podrán tener un reconocimiento en la actividad docente superior al que tendrán los créditos de la misma asignatura en español; se les garantizaría la continuidad de la docencia al profesorado en la asignatura impartida en inglés (u otra lengua extranjera) durante un mínimo de tres años; certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación; considerar como mérito la enseñanza en lengua extranjera en

el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana; incluir la posesión de un nivel acreditado de inglés (u otras lenguas) de C1 o superior como mérito específico en el baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación.

Por otro lado, si hubiera demanda, se ofrecerán cursos de formación metodológica sobre las estrategias y principios de la docencia en el aula internacional, que tendrán un reconocimiento de la Delegación de Formación Permanente, Prácticas Externas y Empleabilidad. Dicha formación tiene como objetivo principal concienciar al profesorado de la necesaria adaptación metodológica que trae consigo esta nueva situación educativa, dada la heterogeneidad cultural y lingüística que caracteriza a estas aulas internacionales.

6.1.1.3. Estudiantes

A propósito de los requisitos para los estudiantes, tanto extranjeros como españoles, que quieren cursar clases bilingüe, deberán acreditar un conocimiento de nivel B2 de acuerdo con el MCERL, ya sea a través de certificados oficiales, o bien mediante la realización del examen de acreditación oficial CertACLES organizado por el Centro Superior de Idiomas Modernos (CSIM). De igual modo, se recomienda que los estudiantes extranjeros que deseen cursar estudios de grado o posgrado en español en la UCM acrediten un nivel de competencia que les permita completar sus estudios de manera satisfactoria”. (Anexo I)

En relación a la formación de los alumnos, el PID especifica unas “medidas de apoyo al alumnado” (acción 3 del documento) para intentar compensar un posible déficit lingüístico. Con este objetivo, el PID contemplará, si existe demanda, ofrecer cursos específicos impartidos por el CSIM en conexión también con las asignaturas que se impartan en la modalidad “bilingüe” o en inglés. A su vez, el alumnado extranjero de habla no hispana, podrá matricularse en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) para la realización de cursos de lengua española hasta adquirir el nivel de español necesario que le permita cursar materias en dicha lengua con la suficiente competencia lingüística.

6.1.1.4. Personal administrativo y de servicios

Como ocurre con el profesorado y el alumnado, se debe potenciar la formación lingüística también del PAS, en especial de aquellos cuya labor esté directamente relacionada con tareas de proyección internacional. Por tanto, el PID propone como incentivo para el PAS dar prioridad de acceso a los programas de movilidad internacional; ofertar cursos específicos de lengua inglesa u otras lenguas extranjeras organizados por el CSIM; incluir esta formación como méritos para concursar a plazas de promoción, y como requisito necesario en plazas relacionadas con las Relaciones Internacionales y la Investigación.

Organización

El Plan para la Internacionalización de la Docencia está centralizado en la Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación y, la coordinación del Plan, depende directamente del Vicerrectorado de RR.II. y Cooperación, y en concreto de la Directora del Plan para la Internacionalización de la Docencia. El Vicerrectorado de RR.II. y Cooperación es el organismo responsable de canalizar, impulsar y centralizar las distintas acciones, que a su vez articulan los diferentes centros de la UCM. Ahora bien, por su propio carácter transversal, el plan guarda estrecha relación con los ámbitos de actuación de cuatro Vicerrectorados: el Vicerrectorado de Estudios, en lo que se refiere a certificación de titulaciones, la Delegación del Rector para Formación Permanente, Prácticas Externas y Empleabilidad, en lo referente a cursos de formación continua, el Vicerrectorado de Estudiantes, en lo referente a la captación y matrícula de estudiantes, el Vicerrectorado de Política Académica, en lo referente al programa de incentivos, y el Vicerrectorado de Calidad, en lo referente a la garantía de la calidad de las titulaciones bilingües y a la acreditación de estas titulaciones en marcos tanto nacionales como internacionales (figura 22).

Figura 21 Organización del Plan de Internacionalización de la Docencia

Fuente: elaboración propia a partir de la página web del PID

Así como el vicerrectorado de RR.II. es el responsable de coordinar el plan en las distintas facultades, nos pareció oportuno entrevistar los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II. de las facultades que prevén docencia bilingüe en inglés. Para ello hemos acudido al Vicerrectorado de estudios que nos ha proporcionado un listado de las asignaturas impartidas en inglés en la UCM para averiguar cuál son las facultades que prevén este tipo de docencia y los profesores que las imparten.

La oferta de docencia bilingüe

Si analizamos la oferta bilingüe de las asignaturas de la UCM vemos que del total de las facultades (26), un total de 16 centros ofrecen grupos en inglés por un total de 170 asignaturas, tanto obligatorias como optativas, en los títulos de grado y máster (tabla 7). Dado que en el objetivo específico del Plan (quadro 1) se mencionan exclusivamente las titulaciones que ya tienen una trayectoria consolidada en la oferta de asignaturas en inglés en su plan de estudios (las denominadas titulaciones “bilingües”), la normativa aplicada a este tipo de docencia se refiere a

enseñanzas en las que el estudio de la lengua o cultura no sea una parte central de las mismas (por ej. Grado en Lenguas Modernas, Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación, etc.).

En los grados, la mayoría de asignaturas que prevén un grupo en inglés son *básicas y obligatorias* (152) mientras que las optativas que ofrecen esta opción son tan solo 18. Esto se debe al hecho que, en muchos casos, las optativas no llegan a un número de alumnos suficiente para dividir la asignatura en dos grupos (uno en español y otro en inglés) y, una de las condiciones del plan es incentivar el uso del español como lengua de comunicación e identidad (Anexo I). Por tanto, la oferta de asignaturas en inglés no prevé la supresión de las asignaturas en español, y se realizará solo y cuando haya suficiente demanda en las dos opciones. En los másteres la oferta bilingüe se propone en 4 facultades por un total de 11 asignaturas bilingües, es decir, con un grupo en inglés, de las cuales 7 son básicas y obligatorias y 4 optativas.

Tabla 7 Oferta docencia bilingüe de la UCM (curso 2016-2017)

GRADO						
FACULTAD	DENOMINACIÓN TÍTULO	DEL	OPTATIVA S	BÁSICAS OBLIGATORIAS	Y	TOTAL
TRABAJO SOCIAL	TRABAJO SOCIAL		3	2		5
ÓPTICA Y OPTOMETRÍA	ÓPTICA Y OPTOMETRÍA		0	3		3
EDUCACIÓN	EDUCACIÓN PRIMARIA		8	10		18
FILOSOFÍA	FILOSOFÍA		0	4		4
INFORMÁTICA	INGENIERÍA INFORMATICA		0	20		20
COMERCIO Y TURISMO	COMERCIO Y TURISMO		0	3		3
ODONTOLOGÍA	ODONTOLOGÍA		1	1		2
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS/INGENIERÍA MATEMÁTICA/MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA		0	2		2
GEOLOGÍAS	GEOLOGÍA		0	1		1
DERECHO	DERECHO		0	6		6
POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA	SOCIOLOGÍA		0	1		1
	CICENCIAS POLÍTICAS		0	2		2
PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA			32		32

CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES	ECONOMÍA	2	35	37
CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	4	30	34
<i>TOTAL</i>			18	152
MÁSTER				
BIOLÓGICAS	BIOTECNOLOGÍA INDUSTRIAL Y AMBIENTAL	2		2
QUÍMICAS	CIENCIA Y TECNOLOGÍA QUÍMICAS	0	1	1
FÍSICAS	IN PLASMA PHYSICS AND NUCLEAR FUSION (ERASMUS MUNDUS)	3	1	4
ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	FINANZAS DE EMPRESA	2	2	4
<i>TOTAL</i>		7	4	11

Fuente: elaboración propia a partir de datos del vicerrectorado de estudios de la UCM.

Toda esta información nos permite tener un cuadro bastante completo de los objetivos del PID, su organización y su implementación, en las facultades que ofrecen grupos bilingües en su oferta académica, según el nivel de estudios y la tipología de las asignaturas y los colectivos que implica para su correcto funcionamiento como política de internacionalización en casa de la UCM.

6.2. Entrevista a los responsables de implantar el plan en las distintas facultades

Vamos a tratar, en la segunda parte del capítulo “Resultados y Discusión”, las aportaciones de los responsables de implantar el PID en las distintas facultades en donde se imparte docencia bilingüe. Con ello abordamos el sexto objetivo de nuestra investigación, que consiste en estudiar las estrategias de internacionalización en casa de las facultades que prevén grupos en inglés, y como ha influido la implementación del PID en el desarrollo de la demanda y la oferta de docencia bilingüe de estos centros.

De los 16 Vicedecanatos de las facultades en donde se imparte docencia en inglés los que manifestaron su deseo de colaborar fueron seis. Como exponíamos en el capítulo anterior, nuestros entrevistados y entrevistadas son los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II., menos la Facultad de Psicología, que es Vicedecana de Ordenación Académica y Estudios. Los resultados están en concordancia con la realidad española de quiénes son los Vicedecanos y Vicedecanas de la UCM y, en una gran parte de los casos, los responsables de coordinar las relaciones internacionales de su propio centro son personas cuya relación con la disciplina es indirecta. Es más, lo más frecuente es que tengan alguna labor desarrollada en el ámbito internacional. Para realizar el análisis de las entrevistas hemos elaborado una matriz con categorías y subcategorías, las cuales nos permiten ir desgranando las respuestas de nuestros entrevistados.

Las entrevistas se presentan como A1, A2, A3, A4, A5 y A6 según se corresponden con la Entrevista 1, Entrevista 2... y así sucesivamente. La transcripción literal de las entrevistas las podemos encontrar en el Anexo II. Presentamos en detalle sus opiniones utilizando citas textuales de algunas de sus respuestas, además de contrastar estos resultados con otros estudios cuando esto es posible. La Tabla 8 presenta las categorías de análisis de contenidos de las entrevistas.

En el presente apartado se plasmarán los diferentes discursos que, sobre las categorías de análisis más abajo reseñadas (tabla 8), aparecen en las entrevistas. Si bien, en este primer momento de análisis, se intervendrá sobre los mismos, esta intervención sólo será llevada a cabo en aras a aportar una narrativa de dichos discursos. De este modo se pretende sea más inteligible dentro del marco de una exposición estructurada a los efectos de la finalidad de la investigación.

Tabla 8 Categorías y subcategorías para el análisis de datos

Categorías	Subcategorías
Implantación en las facultades	Factores internos de la internacionalización Factores externos de la internacionalización Difusión
Equipos docentes	Requisitos del PID Incentivos del PID

	Formación lingüística y metodológica
Estudiantes bilingües	Tipología de la demanda
	Formación lingüística
Personal Administrativo y de Servicios (PAS)	Incentivos del PID

Nuestra hipótesis de partida, es que la implantación del PID ha contribuido a fomentar la oferta bilingüe de los centros. Para nuestro objetivo analizamos la como se organizaba la oferta de grupos en inglés en los distintos colectivos académicos (profesores, estudiantes y PAS) tanto antes como después la introducción del PID.

Para ello, hemos desarrollado unas categorías de trabajo que son la *implantación del PID en las facultades*, los *equipos docentes*, los *estudiantes bilingües* y el *Personal Administrativo y de Servicios*. Cada categoría de análisis implica unas subcategorías, que serán el hilo conductor de nuestro discurso. A propósito de la implantación del PID nos interesa conocer los antecedentes de las distintas facultades que han condicionado la implementación de la docencia bilingüe antes de que se desarrollara el PID. Para ello, analizaremos los *factores internos*, es decir, las motivaciones específicas de cada centro para implementar grupos bilingües en inglés, en relación a la demanda de estudiantes y la oferta de profesores españoles y extranjeros de los centros entrevistados.

Coleman (2006) explica que la importancia que adquiere el inglés en el contexto universitario, depende de una serie de factores como la capacidad de atraer alumnos internacionales, el aumento de la movilidad tanto de profesores como de alumnos, el acceso y la con división de materiales de investigación y didácticos internacionales, el aumento del prestigio de la institución y las salidas profesionales de los egresados. Los *factores externos*, es decir, las causas que afectan a la UCM en su conjunto como las relaciones institucionales con otras universidades y la conexión con otros niveles educativos en donde se prevé el utilizzo del inglés según nuestra hipótesis condicionan la implantación de asignaturas bilingües. Y la *difusión* que, en cada centro, ha tenido el PID.

Las categorías de *equipos docentes, estudiantes bilingües y el Personal Administrativo y de Servicios (PAS)* implica el análisis de la opinión de los Vicedecanatos sobre el aumento de la demanda de profesores, estudiantes bilingües y PAS de sus centros en relación a los requisitos, los incentivos y la formación que propone el PID. En particular, los requisitos, los incentivos y la formación de los profesores, la formación de los estudiantes bilingüe y su tipología (si son españoles o extranjeros) y la formación en inglés del PAS para el desarrollo de las tareas administrativas en el ámbito internacional.

Se dejará para el siguiente capítulo las conclusiones e implicaciones de mencionados discursos, así como su triangulación con el resto de resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas de producción de información.

Implantación en las facultades

En cada uno de los centros entrevistados emergen diferentes opiniones y puntos de vista de los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II. Lo que nos interesa en este apartado es conocer los factores, tanto internos como externos a la UCM que han llevado los centros entrevistados a implementar la oferta bilingüe antes de la aprobación del PID, además de la difusión del Plan a partir de su aprobación y la difusión que ha tenido en las facultades (tabla 8).

6.2.1.1. Factores internos de la internacionalización

Si bien con distintos niveles de precisión, los Vicedecanatos mencionan los antecedentes del plan, es decir, los factores internos que les han llevado a internacionalizar sus centros antes de la implementación del PID, en términos de la demanda de estudiantes y los profesores extranjeros, recordando que la docencia bilingüe en el momento en que se estableció el PID ya existía en las facultades que hemos entrevistado:

Yo doy clases en inglés desde hace tiempo y aunque no estuviera involucrado desde el principio en las clases piloto de la Facultad, las primeras fueron en 2005, por tanto, sí que estuve cuando se instaló el grado con el plan Bolonia y, en los

grados de Economía y ADE, empezamos a ofrecer un grupo en inglés. (A1).

Nosotros empezamos hacer una evaluación, en su momento, cuando implementamos el grupo bilingüe a partir del curso 2009-2010. (A4)

Hay una base que se va gestando desde varios años, concretamente aquí en la facultad nuestra empezaron todos estos cambios en el año 2009/2010 y en el año 2011/2012 pusimos en marcha el grado de maestro en educación primaria y lo abrimos a un grupo bilingüe. (A2)

Tres facultades, ofrecían titulaciones en inglés antes de la implementación del PID y, las que hemos entrevistado, han empezado este tipo de docencia contemporáneamente a la implementación del EEES. La importancia del inglés en el EEES a propósito de la *Englishilization of Higher Education* que enfatiza la importancia del multilingüismo en Europa y, en particular en el EEES, debido a los beneficios que genera en términos de cooperación y movilidad interuniversitaria (Coleman 2006).

Por tanto, los Vicedecanatos de relaciones internacionales de la UCM, se van concienciando cada vez más en la importancia del aprendizaje del inglés y la docencia bilingüe en la universidad, en vista del aumento tanto de profesores como de estudiantes extranjeros:

El aumento de los extranjeros ya está en todas partes, en la universidad y en las ciudades y esto que hay aprovecharlo y organizarlo bien para que los estudiantes puedan ir a cualquier sitio y desenvolverse bien. Y la internacionalización de la universidad es un buen punto de partida". (A1).

Ya es normal la presencia de investigadores extranjeros en la facultad, estudiantes extranjeros, etc. trabajan o estudian aquí y esta atmosfera internacional, cada vez más, está dejando de ser una novedad en el centro (A3).

Aunque el PDI extranjero en las universidades españolas, representa todavía un porcentaje muy bajo respecto al PDI total de las universidades (2% en el año 2014-2014), parece que en la UCM va aumentando y, según nuestros entrevistados, se debe a la presencia de las clases en inglés:

Los profesores extranjeros que vienen con un convenio Erasmus, se debe sobre todo por la oferta de asignaturas en inglés. Una vez nos contactó un profesor griego que nos podía

hablar de platón en inglés y no es solo una aportación de una tradición investigadora académica, sino que crea un vínculo con el profesor que lo recibe para posibles proyectos de investigación, de intercambio, en grupos redes internacionales, y en esto sentido es por lo que yo apostaba por las iniciativas bilingües". (A6).

La demanda de profesores extranjeros en el centro, parece ser fomentada por las clases en inglés y la posibilidad de impartir docencia en este idioma. Sin embargo, implementar los English Taught Programs (EPTs) necesita de una planificación estratégica bien definida y pactada entre todos los actores académicos (Wächter y Maiworm, 2014). Antes del PID, las clases bilingües de algunos centros se organizaban gracias a mecanismos informales de docencia no reglada y surgían de forma espontánea y voluntaria:

Lo único que existía era la buena voluntad de los docentes, la buena voluntad de la junta de facultad y de los equipos decanales, lógicamente se le daba la oportuna difusión correspondiente al rectorado para que se supiera que se estaba impartiendo esta docencia en ese idioma, pero hasta el PID las cosas se hacían de una forma más espontanea o, mejor dicho, más informal. (A5).

En algunos centros, han sido los propios departamentos, que han hecho una selección de los perfiles que les parecían más adecuados para impartir este tipo de docencia y, a pesar de la importancia que la internacionalización en casa adquiere en las facultades, no siempre la respuesta ha sido positiva:

(...) así como había un claro interés académico en que eso saliera adelante, se les pidió a los departamentos que fueran responsables de seleccionar a sus propios profesores. Entonces, los profesores que se pensaba tenían ese nivel de idioma en esta calificación de lengua, se les preguntaba si querían dar clase en el grupo bilingüe. (A3).

Nosotros trasladamos a los departamentos la posibilidad de hacer asignaturas en inglés y el incentivo para convencerlos. Yo intenté convencer tanto la junta de facultad como los departamentos, que las asignaturas en ingles no eran algo negativo. (A6).

El problema, según los entrevistados, ha sido al principio, encontrar profesores que tuvieran un nivel de inglés suficiente para dar clase y que

estuvieran dispuestos a ello. Debido a que antes de la implantación del PID no había ningún tipo de certificación ni incentivos por parte de la UCM, impartir clase inglés, que supone una carga de trabajo adicional para los profesores, en algunos casos ha complicado bastante la búsqueda de voluntarios:

Fue una caza al profesor. Cuando nosotros decidimos implantar el grado bilingüe, se fue hablando con cada uno de ellos de forma individualizada y con aquellas personas que se sabía tenían una competencia lingüística, y, finalmente, se fue eligiendo un poco el profesorado potencial, sobre todo teniendo en cuenta las ganas de dar clase en inglés, dado que es tal el esfuerzo de preparar una asignatura en inglés, que la gente se lo cuestionaba". (A4).

Dado que antes del PID no se requería ningún tipo de certificación para la docencia bilingüe, se confiaba, sobre todo, en la formación académica previa de los profesores en contextos universitarios de habla inglesa. Generalmente, los docentes a los que se les ofrecían esta opción, además del nivel de inglés, ya estaban familiarizados con la internacionalización:

Eran profesores que habían dado clase en el extranjero, que habían hecho movilidad, que habían escrito artículos y/o estudiado fuera y, finalmente, este proceso se puso en marcha con la colaboración de estos profesores. (A3).

Sin embargo, y a pesar de la confianza y las buenas intenciones de los departamentos, en algunos casos ha habido docentes que afirmaban tener un nivel de idioma suficiente para impartir clase en inglés, y finalmente, no era así:

Tuvimos algún problema en la implantación con el nivel de inglés de los profesores, de hecho, hubo un profesor que se le pidiera que dejara el grupo bilingüe porque no llegaba. (A4).

Este comentario, algo desalentador, sobre el nivel de idioma de los profesores se contrasta con afirmaciones más positivas en relación a un profesorado implicado en su trabajo y con la internacionalización de su facultad. En este contexto, el PID, representa, tanto por su política de certificación del nivel de idioma, así como los incentivos que se ofrecen a los profesores bilingües, fomenta el aumento de esta demanda:

El profesorado de esta casa es muy cumplidor y en muchos casos excelente por tanto creo que con las medidas adecuadas y la sensibilización adecuada responderá". (A5).

El PID es algo que debemos impulsar y que es una de las claves de la enseñanza en siglo XXI y nosotros en nuestra universidad complutense tenemos que llevarlo a cabo. (A2).

6.2.1.2. Factores externos de la internacionalización

Igualmente, se encuentran referencias a lo largo de las diferentes entrevistas, a la importancia en lo que a la incorporación del bilingüismo refiere, de las diferentes medidas aplicadas en los espacios educativos previos a la carrera universitaria. De la importancia que acarrearán mencionados planes, se dará cuenta a lo largo de las entrevistas.

En el grado de educación primaria consideramos que era muy importante ofrecer un grupo bilingüe porque desde hace muchos años, concretamente desde el año 2004, en la comunidad de Madrid, se ha puesto en marcha un plan de enseñanza bilingüe en los colegios de primaria. Entonces, un poco en consonancia con esto, y para que los maestros que formamos aquí tuvieran una mejor inserción laboral, consideramos muy oportuno que hubiera, en la facultad, una formación bilingüe. (A2).

Debido a que todas las Comunidades Autónomas han empezado a implantar programas de enseñanza bilingüe en la modalidad AICLE en los estudios de primaria y secundaria, impartir docencia universitaria en inglés se vuelve una prioridad (Martin de Pozo, 2013). Por otra parte, se encuentra una línea discursiva que señala un riesgo a partir de lo mencionado a propósito de la presencia del bilingüismo en la educación primaria y secundaria. La necesidad de adaptar la calidad de la oferta educativa bilingüe universitaria a un alumnado cada vez más formado en el bilingüismo.

El reconocido prestigio y la proyección internacional de la UCM debido también a la colaboración con la Universidad de Harvard a través del Real Colegio Complutense, las Escuelas Complutenses Latinoamericanas y la alianza con las universidades de Barcelona, Autónoma de México, Sao Paulo y Buenos Aires (Martin, A., 2016) se consideran aspectos muy

favorables tanto para el desarrollo de la dimensión internacional de la UCM así como para la implementación de las clases bilingües en las distintas facultades:

La UCM no deja de ser una universidad de muchísimo prestigio, con mucha proyección internacional y seguramente es la universidad más grande de España y, la segunda universidad de Europa, que más alumnos recibe y la que más alumnos envía fuera. (A3).

En este contexto, se menciona también la importancia del español, que es el segundo idioma más hablado del mundo (MECD, 2014), y que representa uno de las acciones estratégicas del PID:

No hay que olvidar una parte importante de este proceso, y es que en nuestra universidad la docencia se imparte en español y la enseñanza del español en el mundo le da a nuestra universidad una dimensión extraordinaria. (A3).

Ahora bien, también tenemos que pensar que, tanto en la Complutense como, en general, en España tenemos una tradición académica que nos conecta con la internacionalización del mundo latinoamericano y el español. (A6).

Anteriormente se señalaba la coincidencia entre el Plan Bolonia y la estrategia de Internacionalización del PID, es decir, su punto común en el fomento de la internacionalización mediando el bilingüismo. Éste puede ser un elemento en contra en aquellos contextos en donde ha quedado manifiesta cierta resistencia al Plan Bolonia en parte de las facultades de la UCM. Si bien es cierto que la coincidencia es tal, o sea mera coincidencia y se trate de planes sin relación, genera cierta transferencia que puede presentar futuros frenos a su implantación:

Hay una parte del profesorado, y una parte de las asociaciones de estudiantes, que no solo no pueden hacerlo, sino que no quieren. Lo consideran una prolongación del Plan Bolonia que es algo que ellos consideran negativo. (...) El anterior vicedecano puso sobre la mesa de dar algunas asignaturas en inglés, pero no pudo por las resistencias que había de entrada. (A6).

6.2.1.3. *Difusión del plan en los centros*

A propósito de la difusión del plan en las distintas facultades, parece que todos los Vicedecanos y las Vicedecanas, han participado a las jornadas o por lo menos eran conscientes de ello:

A finales de abril hay la segunda jornada organizada, el año pasado participamos de esta facultad un montón de profesores, yo también estuve. Yo creo que esta facultad es una de las más activas en la internacionalización y, aunque la perfección todavía no la he visto, sí creo que vamos bien encaminados y el PID por su puesto es positivo. (A1).

En la primera reunión las palabras clave eran “retos y oportunidades de la internacionalización”:

El año pasado, con la primera jornada, se quería un poco poner en valor la temática para que los profesores que ya estamos implicados en este plan en distintas facultades de la UCM, entre ellas, la Facultad de Educación, aportáramos nuestras experiencias y las compartiéramos entre todos. (A2).

Yo lo he conocido por mi cargo de vicedecano de RRII, nos lo han contado y nos ha llegado de primera mano toda la información, además lo hemos ido conociendo porque esto ha tenido fases, es decir, se han ido tomando cada vez más en serio los temas de los incentivos. (A6).

Por lo general podemos decir que las opiniones de los vicedecanatos, parte fundamental del proceso de implantación y difusión del PID en las distintas facultades de la UCM, es muy positivo. Los vicedecanos y vicedecanas, conscientes de la importancia que una estrategia como el PID tiene para la internacionalización de su facultad y de toda la UCM (PID, 2016) consideran el trabajo desarrollado por el rectorado, imprescindible y bien organizado:

Quizás es la primera vez, en la forma en el que se ha planteado el PID, en la que de una manera sistemática transversal y, podríamos decir, seria, se plantea una estrategia de la internacionalización de la docencia de la universidad en donde se está haciendo un gran trabajo, tanto por parte del equipo de rectorado así como la Vicerrectora de relaciones internacionales, (...) han sido sensibles a las necesidades, dado que han escuchado muy razonablemente lo que se les planteaba desde los centros, por tanto, el balance ha sido muy satisfactorio”. (A5).

Eso sí, no faltan críticas y mejoras, sobre todo en relación a los recursos:

Creo que el PID es un gran avance y una apuesta en el ámbito de la internacionalización, aunque la puesta debería de ser todavía más fuerte. Los recursos son muy limitados y se necesitaría más apoyo por parte del rector y más concienciación que es lo que estamos tratando de hacer con las jornadas internacionales. (A4)

Por lo general vemos como la demanda de profesores y estudiantes en las clases bilingües está aumentando cada vez más en la UCM volviéndose, la implantación de la docencia bilingüe, un requisito fundamental para adaptar la institución a estos cambios. El prestigio internacional de la UCM y las conexiones con los demás niveles educativos, que han emprendido políticas bilingües en sus centros, se impone en las facultades la necesidad de fomentar una formación internacional y bilingüe en una sociedad cada vez más móvil y global. En este contexto, el PID es considerado por la mayoría de los Vicedecanatos entrevistados una estrategia indispensable tanto para fomentar la internacionalización en casa así como para generar una política común para todos.

El Comunicado de la Comisión Europea titulado "La educación europea superior en el mundo" (CE, 2013) esboza en su estrategia la promoción explícita de la movilidad internacional de los estudiantes y el personal académico, y subraya la necesidad de la mejora de los servicios de movilidad entre universidades, la aseveración por parte de las instituciones de educación superior del reconocimiento de los estudios, y la introducción por parte de los gobiernos de mejores visados para los estudiantes extranjeros, además del énfasis en la movilidad bidireccional –dentro y fuera de Europa.

Equipos docentes

A propósito de los requisitos y los incentivos del PID queremos conocer el punto de vista de los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II sobre cómo han influido en la demanda de profesores bilingües de su centro.

6.2.1.4. Requisitos

Una de las cuestiones que ha surgido en las entrevistas es que, antes del PID, a los profesores que daban clase en inglés no se les pedía ninguna certificación del nivel de idioma y, en la mayoría de los casos, se contaba

con la experiencia académica de cada uno. A partir de la implementación del PID, uno de los puntos innovadores del plan, ha sido la certificación de idioma del profesorado que quiere impartir clase en inglés:

No es que ahora todos tengan el nivel C1, de inglés, sino que los nuevos, es decir, los que empiezan a dar ahora clase sí que tienen que tener un certificado y los que ya llevan cierto tiempo dando clase en inglés, se les ha eximido de este mandamiento. O haber dado clase, durante una temporada o haber tenido un título como un master o un doctorado en otro país de habla inglesa. (A1).

Fue precisamente unos años más tarde y, el año pasado, ya se aprobó como algo obligatorio que los profesores también acreditaran el certificado de nivel C1 de conocimiento del idioma. Por tanto, si al principio se contó con profesores que se pensaba que académicamente y lingüísticamente tenían este conocimiento del idioma, por sus experiencias de movilidad, por su formación o por sus estancias en extranjero, ahora lo que se les pide ya es una acreditación oficial con uno de los certificados, de los muchos que hay, para acreditar el conocimiento del idioma. (A3).

El nivel que se pedía a los profesores, al principio, correspondía a un B2, nivel que según algunos se quedó “corto”:

Claro, esto ha sucedido desde un par de años, al principio se pedía un B2 y, luego, un C1 para que los profesores tuvieran un nivel superior al de los alumnos (A5).

Según el PID, los profesores que quieren impartir docencia bilingüe, en inglés, tienen que tener un certificado oficial de idioma de nivel C1. Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) defienden firmemente que el mínimo para la universidad debe establecerse en un C1. Sin embargo, según algunos de los entrevistados, el certificado no se suele pedir a los que llevan impartiendo clase en inglés se repite esta idea desde antes de la implantación del PID, sino más bien a los nuevos, aunque estos parecen ya venir con su certificado de idioma:

Los que dan docencia bilingüe desde antes de la implantación del plan y que no tienen certificado oficial, no tienen ningún problema a impartir clase en inglés con un nivel muy satisfactorio. Es decir, son profesores, muchos de ellos catedráticos, que han dado clase fuera de España y por tanto

exigirles que tengan un certificado oficial de Cambridge o el TOEFEL nos parecía excesivo (A4).

Date cuenta que la gente nueva que es está incorporando es más joven y suelen tener este tipo de documento porque se les exige para becas fuera y para un montón de cosas (A1).

Efectivamente, como emerge de los datos socioprofesionales de los profesores que imparten docencia bilingüe en la UCM, la mayoría de los encuestados tienen entre 40 y 60 años, son catedráticos y tienen una experiencia académica de entre 20 y 30 años. Por esta razón, y quizás para no desalentar la demanda, a los que llevan impartiendo clases en inglés antes de la implementación del PID no se les pide un certificado de idioma.

6.2.1.5. *Incentivos*

Los incentivos representan una parte fundamental de la estrategia, dado que, en algunos casos, debido a la carga de trabajo adicional que representa dar clase en un idioma distinto del propio materno, algunos profesores prefieren renunciar a esta opción:

Seguramente aumentar los incentivos, por ejemplo, en lugar del 50% un 70% de créditos más, empujaría a que los profesores se pongan a dar clases en inglés, a aprender el idioma, y a que se certifiquen para dar las clases. (A1).

“La reformulación de la carga docente desde la perspectiva del trabajo que supone si puede venir acompañada de verdaderos estímulos que, ojo, los económicos son vitales, pero otros también, para estimular un colectivo es muy importante también la concienciación de la importancia de su propia carrera”. (A5).

La importancia de los incentivos establecidos por el PID se considera como algo muy positivo en cuanto se les reconoce, a los profesores, el mérito de impartir clase en un idioma distinto del propio con la carga docente adicional que esto supone:

Ahora les empieza a compensar más y también, ten en cuenta, que depende mucho de qué facultad estamos hablando, en esta facultad, por ejemplo, estamos todos por encima de dedicación y muchos estamos por encima de 24 créditos (A4).

Por supuesto. Es importante que los profesores tengan algún reconocimiento para impartir docencia en inglés, dado que

esto, para ellos, supone una carga de trabajo importante, traducir los programas, saber hablar en inglés, etc. (A1).

Sin embargo, un dato que resulta alentador, es el hecho de que la carga docente disminuye según pasan los años, aunque esto no significa eliminar los incentivos, que siguen siendo, según la mayoría de los encuestados, una parte fundamental del fomento de la demanda de profesores para las clases bilingües. Además, en algunos casos, no es lo mismo impartir clase en inglés en unas titulaciones que en otras:

Creo que el primer año, impartir clase en inglés, es un esfuerzo muy grande y supone un cambio importante. Ten en cuenta también de que no se puede equiparar dar clases por ejemplo de economía en inglés, con darlas en filosofía, en donde los contenidos de las asignaturas tienen un componente retórico muy importante en el que la palabra, la exactitud, el ritmo, la precisión y cierta elegancia en el hablar es muy importante en las clases y para personas bilingües quizás no hay ningún problema, pero para personas que son bilingües pero el segundo idioma no lo dominan exactamente igual que el primero, pues eso supone un esfuerzo continuo. (A6).

En algunas entrevistas se resalta el hecho de que los incentivos para el profesorado bilingüe no tienen que ser por fuerza económicos, como el caso de los incentivos propuestos por el PID, que a un año de su implementación muestra ya su importancia en las facultades de la UCM para el desarrollo de la docencia bilingüe:

Al principio, que se habló de quitarlos, muchos profesores me dijeron que se iban del programa dado que no es solo el hecho de dar las clases, sino traducir y actualizar los programas, y no es el mismo esfuerzo que si impartes docencia en tu propio idioma". (A4).

6.2.1.6. *Formación del profesorado*

Conscientes de la importancia de desarrollar las competencias internacionales en el aula para dominar el discurso del aula en un idioma que no es el propio nativo (Del Pozo, 2013), el PID prevé una formación lingüística y metodológica para los profesores que quieran impartir sus clases en inglés. A propósito de los cursos de idioma algún centro ofrece directamente sus propios cursos y suelen ser las facultades, en donde la docencia bilingüe lleva gestándose desde antes del PID:

Nosotros ofrecemos clases en inglés a los profesores que quieran. Tenemos una actividad que está organizada por el decanato y por el cual un día a la semana hay unas clases de inglés que un profesor imparte a los profesores que están dando clases en inglés. (A1).

Además, hay que tener valor para ponerte delante de los estudiantes y hablar en otro idioma y, aparte de los incentivos, es una cuestión de saber o no saber. Además, cada vez más los chicos conocen mejor el idioma, y también peor. Y algunos que, aun con el certificado, no entienden nada en las clases en inglés. Son señales imperfectas y no implica que sabes el idioma". (A3).

Otros, sin embargo, no tienen previsto este tipo de actividad en su centro:

Nosotros aquí no hacemos nada. Los profesores que quieran certificar su nivel de inglés tienen que hacerlo por su propia cuenta". (A2).

En más de una ocasión se mencionan los cursos del CSIM, para que tanto estudiantes como profesores puedan certificar su nivel de idioma:

Aquí en la UCM sabes que hay el CSIM que da cursos de idiomas y acredita el conocimiento de estos con un certificado oficial. El CSIM organiza cursos de idiomas para estudiantes, sobre todo los que piden la beca erasmus, que también se les exige una acreditación específica para su movilidad. Los profesores también pueden tomar estos cursos, sobre todo aquellos que concretamente se están preparando para dar clase en los grupos bilingües. (A3).

El pago de los cursos del CSIM por parte del profesorado, en algunos casos, se ha considerado un elemento desalentador para la certificación del nivel de idioma en este centro. Aunque los cursos del CSIM están subvencionados, algunos de los entrevistados han manifestado cierto grado de desacuerdo con el pago de la matrícula en el CSIM para los profesores:

Este curso de inglés no prevé ninguna facilitación económica especial para los profesores que imparten docencia bilingüe y esta es una de las quejas y uno de los temas pendientes que tengo con el rectorado, dado que ya es un esfuerzo tener que ir a clase, y los profesores se quejan, y con razón, que sin embargo al PAS si se le paga y al PDI no, y el que lo utiliza es sobre todo el PDI V: Si claro, y me parece estupendo, aunque el que da la clase, hoy por hoy, sigue siendo el profesorado y es algo que no cuadra. Que quieran fomentar la participación

del PAS a la internacionalización ¡me parece estupendo! pero no creo es la parte fundamental. (A4).

En este sentido, se considera una injusticia que al PAS se les paga la matrícula en los cursos de idioma del CSIM como incentivo para la internacionalización lingüística del este colectivo y a los profesores no. Sin embargo, parece que en este punto la normativa del PID prevé ningún tipo de facilitación.

A propósito de la formación metodológica, los cursos impartidos por el PID, que son gratuitos para los profesores, parecen haber tenido mucho éxito entre el profesorado que manifiesta su alto nivel de implicación en las aulas internacionales:

Este curso, o más bien el seminario, que se organizó en el marco del PID en junio del año pasado cuando ya los profesores no tienen docencia, y tienen más tiempo para estas actividades de formación, quería que, tanto los profesores ya implicados en plan como los que quieran entrar a ello, recibieran unas clases de metodología de didáctica y de estrategias de enseñanza, para dar clases en estos grupos. Y se apuntaron muchos profesores. De hecho, hubo que introducir unos criterios de selección, porque había mucha demanda, y se eligieron los que mostraban más interés. (A3)

Estos cursos, básicamente, consistían en:

(...) los recursos que pueden utilizar, como dar los mensajes o responder a los alumnos, el tipo de construcciones, los materiales que se pueden utilizar en el aula, etc. para preparar a los profesores a utilizar el inglés como lenguaje de docencia. D: De acuerdo. Y estos cursos ¿los había establecido la UCM en cada facultad? V: No. Se hacían en el CSIM en el edificio multiusos y se impartían durante una semana de forma gratuita. (A4).

A propósito de la utilidad de estos cursos algunos opinan que es muy buena oportunidad para los docentes debido a que, en las aulas internacionales, las competencias metodológicas de los profesores implican cierto grado de formación para el desarrollo de las competencias multiculturales y multilingüístico:

La sensibilización de los docentes tiene una pedagogía distinta que la de los estudiantes. Estos últimos son muy conscientes cada vez más de la necesidad de la internacionalización de su

formación y de la necesidad de internacionalización de sus conocimientos. (A5).

Reproducir materias en un idioma que no es el propio nativo supone un esfuerzo muy grande para los profesores. Por tanto, la formación continua es muy importante y ya se están dando curso y debería incluirse la formación en idiomas porque en nuestra profesión es fundamental ser competentes y no solamente en inglés muchos podrían ser competentes también en francés, en italiano, en portugués. De hecho, muchos de nosotros damos clase yo estoy intentando fomentar el tema de los teching staff. (A4).

Otros, sin embargo, consideran estos cursos poco útiles, debido al hecho que los que dan clase en inglés, y conociendo ya el idioma, ya vienen con este tipo de competencia, por tanto la formación metodológica no se consideraría un elemento ni necesario, ni alentador de la demanda de profesores para dar clase en inglés:

No estoy convencido de los benéficos de esto, no tengo claro si los profesores bilingües tienen que ir a un curso para aprender cómo dar clase en un ambiente multicultural. Seguramente esto tiene mucho más que ver con la prudencia personal y profesional de cada uno y, me da la sensación, de quien da clase en inglés es porque de alguna forma ya ha estado en contacto con otras culturales y por tanto no se mueve mal en un idioma que no es el propio materno y en contextos culturales que no son los de la infancia. Yo creo que esto les vendría bien a profesores que tienen estudiantes de culturas muy opuestas de la nuestra". (A6).

Finalmente, consideramos que tanto los requisitos, como los incentivos y la formación, que prevé el PID para el profesorado bilingüe de la UCM se considera algo muy positivo dado que, tanto la certificación del idioma, como el reconocimiento de la labor docente en las clases en inglés, son elementos importantes a la hora de fomentar la demanda de profesores bilingües en UCM. Además la formación metodológica que prevé el PID y que es gratuita, se considera por lo general algo muy importante, conscientes de las competencias que este colectivo, el profesorado, tiene que desarrollar en el aula internacional.

Estudiantes bilingües

A propósito de los estudiantes que participan de las clases bilingües, les preguntamos a los Vicedecanos y las Vicedecanas de las facultades en

donde se imparte este tipo de docencia, sobre la demanda de estudiantes tanto españoles como extranjeros en sus centros y, si la implementación del PID ha modificado tipología de alumnado (extranjero y/o español) que se apunta a las clases en inglés de los centros entrevistados.

6.2.1.7. *Tipología de los estudiantes*

Por lo general, la demanda de alumnos tanto españoles como extranjeros funciona bastante bien en la mayoría de los centros entrevistados:

Las asignaturas han funcionado porque muchas de ellas los primeros años se han llenado de estudiante tantos erasmus como españoles, eso sí, menos españoles y es verdad que el año pasado ha habido más alumnos erasmus. (A5).

Si al principio, se apuntaban a las clases, sobre todo estudiantes extranjeros, con el pasar del tiempo parece que el número de españoles que cursan estas asignaturas ha aumentado, hasta se ha ido igualando:

Al principio casi todos venían a las clases en español y luego empezaron poco a poco a venir a las clases en inglés y entonces la proporción se está igualando, entre españoles y extranjeros, y más o menos ahora mitad de la gente viene a las clases en español y la otra mitad viene a las clases en inglés, de los extranjeros que van a las clases en inglés, son sobre todo los erasmus. (A1).

Los erasmus, siguen siendo el grupo más difuso entre los estudiantes de las clases bilingües de la UCM, en España, desde el 1987 hasta el año 2013, el número de estudiantes participantes ha aumentado un 83%, pasando de 910 a 76512 estudiantes, entre estudiantes recibidos (39277) y enviados (37235) (MECD, 2014) tanto por razones lingüísticas como culturales:

Para los estudiantes erasmus las clases son un lugar de encuentro, y la llegada aquí está más amortiguada si hay oferta bilingüe en inglés (A3).

Además, no teniendo que hacer todas las asignaturas en español si están familiarizados con el inglés, esto les permite respirar un poco, es decir, si son bilingües o están acostumbrados al idioma lo hacen por comodidad y por encontrar otros erasmus (A1).

Los estudiantes mediterráneos, e incluso los de los países del este, se meten en las clases bilingües para aprender el inglés académico y mejorar su nivel del idioma y, a veces, en el caso de los estudiantes de los países del este que vienen con un español muy bajo, aunque tampoco tienen un alto nivel de inglés, el choque con el español es más duro que con el inglés, y por esto prefieren estas clases. (A6).

Además, la importancia de atraer estudiantes internacionales, ha llevado algunos centros a impartir docencia en inglés y fomentar la demanda de este colectivo en la UCM. A propósito de los estudiantes erasmus, por ejemplo, algunas universidades internacionales de habla inglesa pretenden, para establecer convenios de movilidad, que haya cierto número de asignaturas en inglés en la universidad de destino:

Dado que la principal razón por la que no teníamos convenios con las universidades inglesas, es que las universidades británicas nos exigían que nos tuviéramos módulos en inglés. Esto lo poníamos sobre el papel en el sentido de dar una razón más de que así creábamos asignaturas en donde podían venir tanto estudiantes como profesores extranjeros, estos últimos mediante convenios erasmus para profesores o bien mediante pequeñas estancias de investigación o de docencia (A3).

A pesar de la gran mayoría de estudiantes extranjeros, los estudiantes españoles parecen aumentar cada vez más en las aulas internacionales de la UCM:

Cada vez hay más. De hecho, esto empezó para los españoles, no para los extranjeros. (A1).
El número de estudiantes españoles va aumentando. Te puedo decir que este año la demanda de estudiantes españoles ha superado la oferta de plazas, que son 50, y se han apuntado 60. Y seguro que esto va en aumento, dado que los primeros años no teníamos ni 20 alumnos y con los años estamos teniendo mucha más demanda que oferta. (A5).

Además, parece que, a partir de la implantación del PID la demanda de estudiantes españoles, parte de la estrategia de internacionalización de la comunidad universitaria *nacional* ha ido aumentando:

Ya se estaba generando y ha sido gradual, pero si el PID lo ha fomentado mucho. (A4).

Aprovechando la oferta bilingüe, se quiere fomentar la movilidad de los estudiantes españoles, debido a la importancia que la movilidad de crédito tiene en Europa (Wachter, B., 2014) sobre todo a partir de la implementación del Erasmus+ que actualmente cuenta con 650.000 participantes entre estudios prácticas y voluntariado (CE, 2017).

Los de doble grado de filosofía y derecho suelen ir mucho de erasmus, más que los del grado de filosofía, pero no sé si, de los que van, están apuntados en las clases de inglés, aunque seguramente en un futuro es posible que aumenten los números tanto de envío como de recibo de los estudiantes erasmus y, por lo general, creo que la oferta en inglés ayuda. Como te decía antes, para los erasmus es mejor, aunque no tomen todas las asignaturas en inglés, tener esta opción, además de las asignaturas en español que, por convenio, están obligados a tomar". (A6).

6.2.1.8. *Formación de los estudiantes en las clases bilingües*

Una cuestión que aparece de forma transversal en las entrevistas, y que también podemos encontrar en el análisis cuantitativo, se centra en las implicaciones que tiene la heterogeneidad dentro del aula internacional. Tanto en lo que refiere a la heterogeneidad en los niveles o puntos de vista de conocimiento:

El gran reto al que nos enfrentamos cuando damos clase a un grupo internacional en esta Facultad, es la heterogeneidad. Muchas veces cada uno viene con su background formativo. Tú das clase en tercero de economía y tú ya sabes que tus estudiantes de tercero de economía han hecho primero y segundo, con lo cual sabes las asignaturas que han cogido en los años anteriores, y la base teórica que tienen. (A1).

Como en lo referente a la diversidad a la hora de expresarse y comprender en la lengua franca. En el MMLS se menciona un nivel de idioma B2, establecido por el PID para los estudiantes que se apuntan a las clases bilingües en inglés.

Para ver quién podía dar clases en inglés a estos alumnos. El primer requisito era que a los alumnos que entraran en el grupo bilingüe había que hacer una selección. Y, en concreto estos del programa bilingüe, necesitaban un conocimiento del nivel B2, un nivel intermedio alto, como establecido dentro del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERL)". (A3)

El dilema heterogeneidad-homogeneidad se muestra de nuevo presente. No obstante, se señala que, si bien hay diferencias de niveles tanto en lo referente a temáticos como lingüísticos, estos se encuentran por igual en los grupos de ciudadanos extranjeros y españoles. Cuestión, esta última, que también aparece señalada en el análisis de la información cuantitativa procedente del cuestionario.

Esto nos está pasando mucho con los erasmus y las clases de inglés en general en donde existe cierto grado de heterogeneidad en sacrificio de la uniformidad. Si das clase en inglés y hay alemanes, italianos, ingleses y españoles, por ejemplo, pues te vas a encontrar con un mayor nivel de heterogeneidad y no sé si esto es un problema, en realidad, o es algo que aporta; también te diré que, entre los mismos españoles, hay niveles muy heterogéneos y los alumnos nunca son uniformes, es decir, hay alumnos más exigentes, alumnos que van más despacio, pero, repito, no creo que esto sea un grandísimo problema aquí. (A6)

El número de estudiantes extranjeros va aumentando en la distintas facultades de la UCM que, cada vez más, se ven obligadas a ofrecer este tipo de docencia, tanto para fomentar la internacionalización de los estudiantes españoles así como aumentar la demanda de estudiantes extranjeros, sobre todo Erasmus, que, además, por convenio con algunas universidades, tienen que ofrecer estos tipos de cursos. Los requisitos establecidos por el PID a propósito del nivel de idioma B1 de los estudiantes, tanto extranjeros como españoles, está en consonancia con lo que según la opinión de los Vicedecanos y las Vicedecanas de las facultades entrevistadas es un nivel adecuado para asistir a las clases bilingües. No obstante, y a pesar del nivel de idioma, parece subsistir cierto grado de heterogeneidad no solo en términos culturales y formativos de los distintos estudiantes, sino también respecto a su formación académica. Sin embargo, este punto, no viene mencionado en el PID.

Personal de Administración y Servicios

Las referencias al Personal de Administración y Servicios (PAS) no son escasas a lo largo de las entrevistas. Gran parte de las referencias se centran en la importancia del PAS para la implementación del PID y la necesidad de incrementar su apoyo y número dada la, cada vez mayor, demanda de trabajo por parte de las diferentes medidas que el PID aplica.

6.2.1.9. Formación

Antes de la implantación del PID, en algunos centros, la formación lingüística del PAS ya se había realizado incluso antes de que se establecieran unos incentivos específicos para este colectivo que parece, por el trabajo internacional que desarrolla, muy predispuesto, en algunas facultades más que en otras, a la formación lingüística:

En nuestras oficinas se habla español, inglés y francés. Aparte del certificado, lo que importa es que sean funcionales. Aquí de hecho desde antes del plan muchos del PAS se han apuntado a programas de inglés. (A1).

Lo que si resaltan la mayoría de los encuestados, es la importancia que el PAS tiene para el buen desarrollo y gestión de las tareas administrativa inherentes a la internacionalización que se trabajan en las diversas oficinas:

La internacionalización se gestiona gracias a que básicamente hay una serie de personal administrativo que está trabajando en las oficinas de movilidad. De hecho, la mayoría de las personas que trabajan en las oficinas de movilidad, son gente muy valiosa y extraordinaria que además se maneja muy bien con el idioma inglés. (A1)

Se señala igualmente que se requiere un incremento en el personal administrativo para el mismo:

La oficina de relaciones internacionales de la UCM funciona de manera fenomenal y hay un PAS muy preparado y competentes y que conoce muy bien todas estas claves internacionales, aunque a nivel de facultad, aquí, por ejemplo, tenemos una responsable de la oficina de movilidad, que es una persona también muy competente, y muchas veces nos vemos superados por el volumen de trabajo que tenemos. (A2). De hecho, es una de las cosas que echo de menos porque realmente queremos impulsar mucho la internacionalización y para mí es un proyecto extraordinario y veo que va a más, pero o que no veo es que tengamos un poco más de infraestructura y de apoyo de personal e incluso de apoyo presupuestario que para todas estas cosas siempre viene bien tener un poco más de presupuesto (A3).

El PID prevé unos beneficios que fomentan la demanda de movilidad del PAS que parecen ser bien recibidos para los Vicedecanatos entrevistados:

Ellos tienen abierta la posibilidad de participar en la movilidad y de echo todos los años la persona que está aquí trabajando y muchas más personas que trabajan en las oficinas de movilidad, pueden pedir movilidad para visitar otras facultades y ver aspectos relacionados con la gestión administrativa de la movilidad de otras instituciones. Y nosotros recibimos también personas que trabajan en otras universidades y vienen a vernos para ver como gestionamos nosotros la movilidad. (A3).

Una cuestión que es señalada se relaciona con la ausencia de un perfil PAS con elevado nivel en inglés:

El problema es que no existe dentro del perfil del PAS que tengan que tener un nivel de inglés, es decir, si tienes la suerte de que lo tengan bien pero no siempre es así. Por ejemplo, un PAS que tenía antes un nivel medio alto y la que tengo ahora no llega a un A2. El problema es que en la RPT lo que sería el Repertorio de los Puestos de Trabajo no hay un puesto que sea oficina de RRII en el cual los criterios sean que sepan hablar inglés, es un PAS básico de nivel 14 y no tiene por qué saber inglés. (A4).

Si bien antes se señalaba la ausencia de un perfil funcional del PAS con conocimientos en inglés, como contraparte se indica, al igual que con el resto de trabajadores, su disposición y conocimientos de otros idiomas. El aspecto crucial se centra en que dicho conocimiento forma parte de la proactividad del personal y no de un apoyo institucional o requisito de entrada a este cuerpo:

Aquí muchos de los funcionarios y el personal administrativo hablan inglés y otros idiomas con corrección. Lo mismo de los que trabajan en las oficinas de movilidad. Sin embargo, esto no es suficiente. Aunque me preguntes mucho es muy complicado que le diga que estoy completamente satisfecho siempre tendremos mucho que avanzar. Y luego, respeto a lo que es estrictamente reglado la vida universitaria es mucho más que lo que cabe en las páginas de un libro. Al final la universidad está viva, tenemos mucha docencia no reglada, jornada, simposios nacionales e internacionales, por tanto, la vida tan rica de la universidad UCM y de esta facultad también estamos fomentando la internacionalización. (A5).

Sí, lo veo como algo muy positivo y, en mi facultad que yo sepa, el nivel de inglés es muy rudimental, es decir, no hablan mucho inglés a nivel administrativo. Tengo la sensación de que llevan toda la vida haciendo cursos pero que no salen de este nivel en el que se pueden defender en un mensaje, pero no cogen el teléfono por ejemplo en inglés, esto no. (A6).

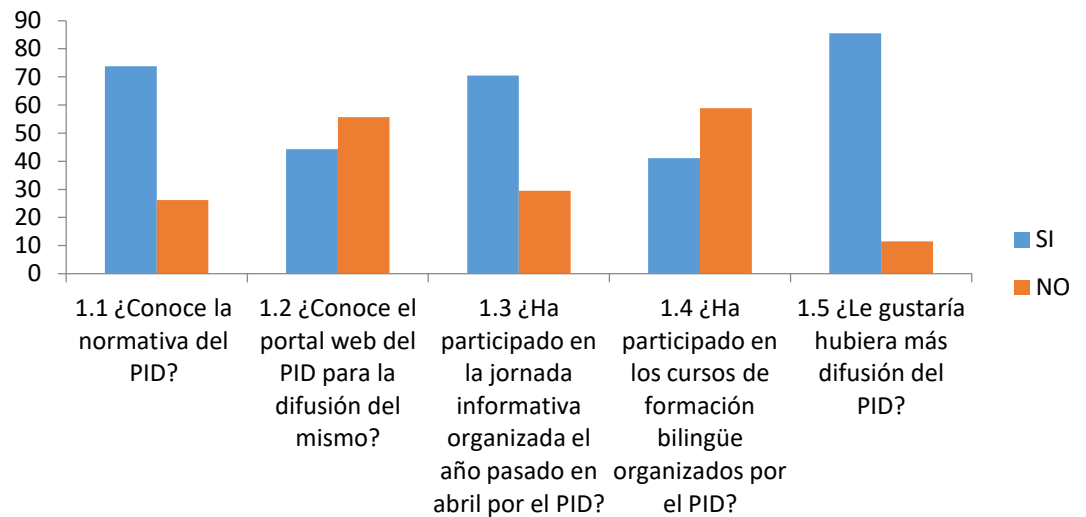
El PAS, el cualse considera un elemento indispensable para el correcto funcionamiento de la internacionalización de las facultades en donde se imparte docencia bilingüe, requiere, según la opinión de los vicedecanatos entrevistados, más apoyo y más formación. En el PID, aunque no menciona el aumento del número de este colectivo en las tareas de los centros, sí que se propone una formación lingüística para este colectivo, gracias a los incentivos que prevé en su normativa.

6.3. Resultados del cuestionario sobre la internacionalización de la docencia

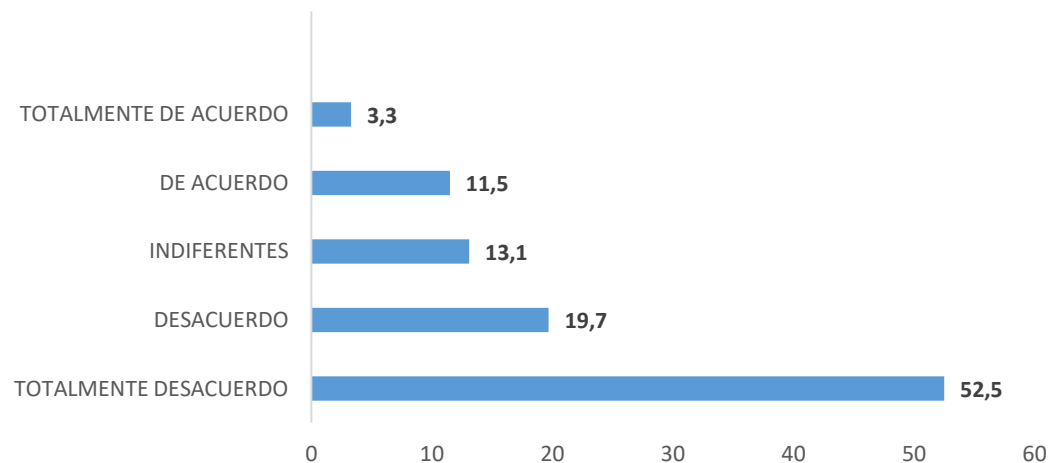
En este apartado vamos a abordar el sexto objetivo de nuestra investigación que consiste en profundizar el nivel de implementación de los requisitos y los incentivos del PID entre el profesorado bilingüe de la UCM y la formación en el aula internacional. Tal como ha sido señalado en el apartado metodológico, con la elaboración del presente cuestionario se trata de iluminar especialmente el objetivo general que se conecta directamente con la definición del MMLS, un espacio en donde los profesores y los alumnos utilizan un amplio espectro de lenguas, ninguna de las cuales tiene que ser la lengua materna, y con antecedentes culturales como el género, las creencias religiosas, los orígenes étnicos (culturas), etc. muy distintos (Karen M. Lauridesen & al., 2015 p. 18-19) que plantean el desarrollo de una estrategia que ayude el desarrollo de las competencia lingüísticas e internacionales. Para facilitar la labor docente en el aula internacional, el PID prevé unos requisitos y unos incentivos específicos para este colectivo que incluyen tanto la formación lingüística, así como metodológica, del profesorado bilingüe en el aula internacional.

El cuestionario se divide en tres secciones. A continuación de los datos socioprofesionales presentados en el capítulo anterior, seguimos explicando las categorías de análisis aplicadas al caso, la primera acerca de *la difusión del plan*, la segunda, inherente a la *valoración* del mismo y, la tercera, el desarrollo de la labor docente en el *aula internacional*.

Figura 22 Difusión del Plan de Internacionalización de la docencia

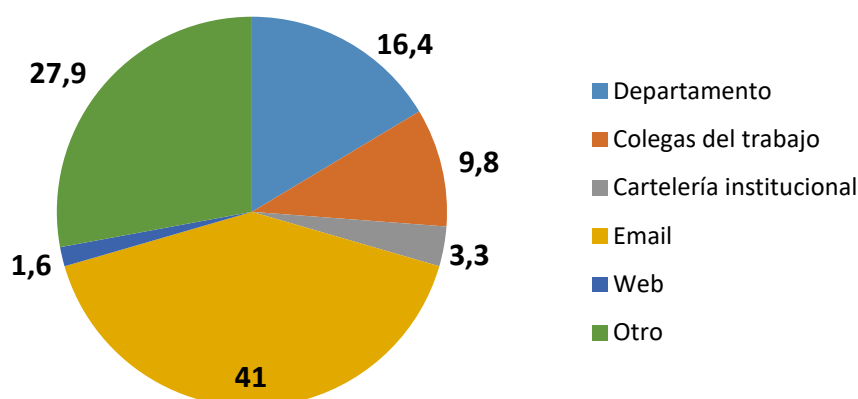


En su caso ¿encuentra útil y bien organizada la información online del PID?



La mayoría de los encuestados (41%) afirman haberse enterado del plan por email, mientras que tan solo el 16, % por su departamento, el 9,8% por colegas de trabajo y el 1,6% a través de la página web del PID.

¿Cómo se ha enterado del PID?



6.3.2. Implantación del Plan de Internacionalización de la Docencia

Para los profesores que quieran impartir clase en inglés en la UCM, el PID establece la certificación del nivel de idioma. Como ha surgido en las entrevistas, en muchas facultades, hasta antes de la implantación del PID, no se requería ningún tipo de certificación para la docencia bilingüe. A partir de la normativa establecida por el PID, a los docentes bilingües de nueva incorporación, se les pide un nivel de idioma C1 y otros requisitos ligados a la experiencia internacional de cada uno. Con los siguientes enunciados queremos conocer *el grado de acuerdo/desacuerdo con los requisitos que el PID prevé para los profesores implicados en la docencia bilingüe de la UCM.*

Tabla 9 Nivel de acuerdo/desacuerdo con los requisitos para la docencia bilingüe

2 Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTES	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
2.1 Estar en posesión, como mínimo, de un certificado del nivel de idioma C1, que corresponde al nivel avanzado, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERCL).	9,8	1,6	24,6	24,6	39,3
2.2 Haber impartido docencia en un idioma	36,1	11,5	26,2	11,5	14,8

extranjero durante un mínimo de 2 años en una universidad extranjera.					
2.3 Haber realizado una estancia de investigación o de docencia de mínimo seis meses en una universidad extranjera.	18,0	9,8	24,6	31,1	16,4
2.4 Garantizar un compromiso de continuidad con la asignatura impartida en un idioma extranjero como mínimo 3 años.	6,6	4,9	13,1	24,6	50,8

La certificación del nivel de idioma es una medida indispensable en las clases en donde se utiliza el EMI y Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) defienden firmemente que el nivel mínimo para la universidad debe establecerse en un C1, sin embargo, no todos los encuestados están de acuerdo con esta afirmación y solo el 39,3% de los profesores encuestados está totalmente de acuerdo, al 24,6% le resulta indiferente y el 9,8% está totalmente en desacuerdo. En las entrevistas, en más de una ocasión, se ha mencionado la necesidad de este requisito para evitar situaciones de incomprensión lingüística en el aula, como ha pasado en alguna facultad de los vicedecanatos entrevistados.

Haber impartido docencia en un idioma extranjero durante un mínimo de 2 años en una universidad extranjera y haber realizado una estancia de investigación o de docencia de un mínimo seis meses en una universidad extranjera tampoco se consideran requisitos indispensables para impartir clase en inglés, dado que en la pregunta 2.2 el 36,1% está totalmente en desacuerdo, el 26,2% es indiferente y el 14,8% está totalmente en desacuerdo y, en la pregunta 2.3 la mayoría de respuestas (24,6%), se sitúa en la categoría de indiferentes. En cambio, la pregunta de “garantizar un compromiso de continuidad con la asignatura impartida en un idioma extranjero como mínimo 3 años” recoge el consenso de la mitad de la población, dado que el 50,8% afirma estar totalmente de acuerdo y solo el 6,6% totalmente en desacuerdo.

A propósito de los incentivos, muchos de los vicedecanatos entrevistados reiteraban la importancia de reconocer la labor docente con incentivos que estimulasen esta demanda, sobre todo por la carga de trabajo adicional

que, impartir clase en un idioma que no es el propio nativo, supone. Con estas afirmaciones, queremos conocer el grado de acuerdo/desacuerdo de los encuestados con los incentivos que el PID prevé para los profesores implicados en la docencia bilingüe de la UCM.

Tabla 10 Nivel de acuerdo/desacuerdo con los incentivos para la docencia bilingüe

3 Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTES	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
3.1 Los créditos impartidos en la docencia bilingüe tienen un reconocimiento en la actividad docente del 50% más de los créditos que tendría la misma asignatura impartida en español.	3,3	3,3	4,9	23	65,6
3.2 Certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación.	1,6	3,3	13,1	23	59
3.3 Facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACLES u otros) para el profesorado a través del CSIM.	4,9	6,6	21,3	29,5	37,7
3.4 Considerar la enseñanza en lengua extranjera un mérito para el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana.	4,9	3,3	6,6	26,2	59
3.5 Certificación de la posesión de un nivel de inglés C1, o superior, como mérito específico del baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación.	14,8	8,2	21,3	26,2	29,5

A propósito de los incentivos, el 65,6% está totalmente de acuerdo en reconocer como incentivo a la docencia bilingüe el 50% más de los créditos de las asignaturas impartidas en inglés. Antes de implementar el PID, el aumento de créditos que suponían las asignaturas impartidas en inglés era de un 25%, incentivo considerado “muy bajo” por los vicedecanos y vicedecanas entrevistados. De la misma forma, más de la mitad de los encuestados, el 59%, está totalmente de acuerdo en

reconocer “la certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación” y “la enseñanza en lengua extranjera en el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana” como incentivos de la docencia bilingüe. Un porcentaje inferior, respectivamente, el 37,7% y el 29,5% de los encuestados, está totalmente de acuerdo en “facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACLES u otros) para el profesorado a través del CSIM” y en considerar un nivel acreditado de inglés (u otras lenguas) de C1, o superior, como mérito específico en el baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación, mientras que al 21,3% de los encuestados, ambas afirmaciones les resultan indiferentes.

Lo que sí emerge de estas respuestas es que los profesores, en consonancia con lo que se ha declarado en las entrevistas, quieren que la labor de la docencia bilingüe en inglés sea reconocida oficialmente por la universidad, por tanto más que requisitos, parece se buscan incentivos. Efectivamente, impartir clase en un idioma extranjero supone una carga de trabajo importante y “al principio, que se habló de quitar el incentivo de los créditos, muchos profesores afirmaron no seguir en el programa, dado que no es solo el hecho de dar las clases, sino traducir y actualizar los programas, y no es el mismo esfuerzo que si impartir docencia en tu propio idioma”. (A4).

La media y la desviación típica de los ítems del apartado 1 se muestran en la tabla 11. En ella observamos que la media se sitúa por encima de 4 (de un máximo de 5) en las preguntas 2.4, 3.1, 3.2 y 3.4. En particular, en la pregunta sobre considerar “la enseñanza en lengua extranjera en el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana” un requisito para la docencia bilingüe, la media de respuestas es de 4,3 y la desviación típica de 1,0.

Tabla 11 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Estar en posesión, como mínimo, de un certificado del nivel de idioma C1, que corresponde al nivel avanzado, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	3,8197	1,25841
Haber impartido docencia en un idioma extranjero	2,5738	1,45441

durante un mínimo de 2 años en una universidad extranjera		
Haber realizado una estancia de investigación o de docencia de mínimo seis meses en una universidad extranjera	3,1803	1,33552
Garantizar un compromiso de continuidad con la asignatura impartida en un idioma extranjero como mínimo 3 años	4,0820	1,20132
Los créditos impartidos en la docencia bilingüe tienen un reconocimiento en la actividad docente del 50% más de los créditos que tendría la misma asignatura impartida en español	4,4426	0,97510
Certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación	4,3443	0,94667
Facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACLES u otros) para el profesorado a través del CSIM	3,8852	1,14161
Consideración, como mérito, de la enseñanza en lengua extranjera en el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana	4,3115	1,07302
Inclusión de la posesión de un nivel acreditado de inglés (u otras lenguas) de C1 o superior como mérito específico en el baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación	3,4754	1,38572

Una vez concluido el análisis sobre los el participante y la implantación del PID entre los docentes que imparten asignaturas bilingües en la UCM abordaremos la segunda parte del cuestionario en la cual se profundizará en la formación en el aula internacional.

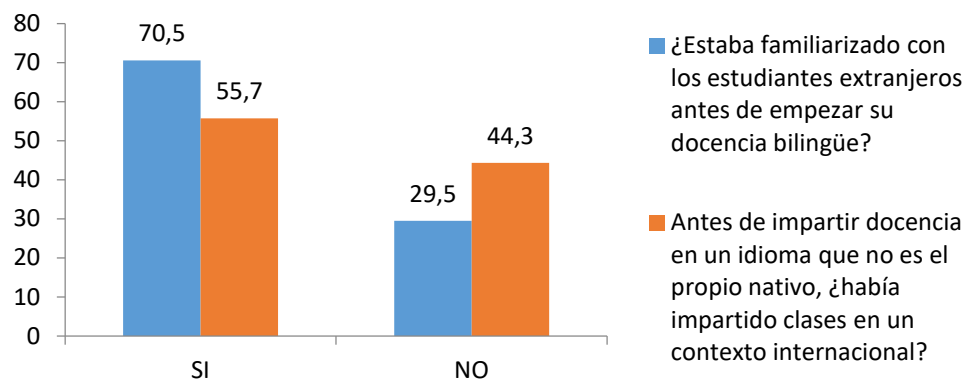
6.3.3. Formación en el aula internacional

La segunda parte del estudio se centra en cuestiones relativas a la formación previa de los profesores en el aula internacional, la formación metodológica en las competencias internacionales y la formación de los estudiantes en las clases en inglés. Uno de los objetivos del PID menciona la participación en los cursos de formación del profesorado ofertados de forma gratuita por la UCM. Ya en las entrevistas ha surgido que los docentes, el 58,9% de los encuestados, habían participado a los cursos de formación metodológica propuestos por el PID considerándose, esta, una herramienta importante para aquellos profesores que imparten clase en inglés. Con estas preguntas queremos conocer la formación previa de los profesores en el ámbito internacional, el nivel de desacuerdo/acuerdo con la formación metodológica en el aula internacional y el nivel de acuerdo/desacuerdo con la formación de los estudiantes bilingües como la plantea el PID en su normativa.

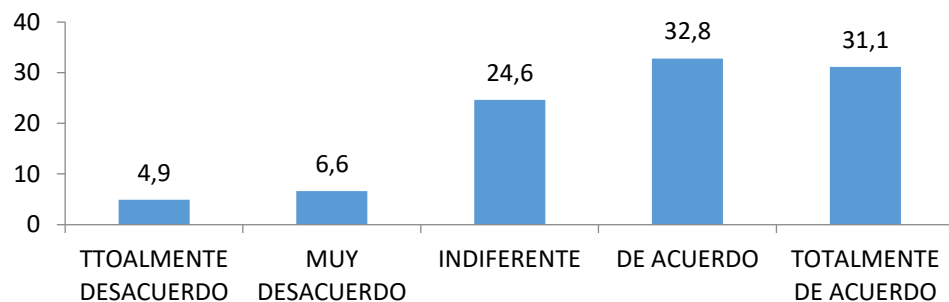
6.3.3.1. Formación previa del profesorado bilingüe en el contexto internacional

A propósito de la formación previa de los encuestados en el aula internacional, la mayoría de los docentes (70,5%) que imparten clase en inglés estaba familiarizada con los estudiantes extranjeros antes de empezar la docencia bilingüe y más de la mitad, el 55,7% había impartido clase en un contexto internacional. Sin embargo, a la afirmación “Conocer un idioma extranjero le ha sido útil a la hora de enseñar competencias multiculturales en el aula” la mayoría (32,8%) están de acuerdo, el 31,1% está totalmente de acuerdo y el 24,6% es indiferente. Por tanto, se puede afirmar que sí, las competencias lingüísticas ayudan el aprendizaje de las competencias culturales aunque las dos formaciones se deben tomar por separado.

Figura 23 Formación previa del profesorado bilingüe



Conocer un idioma extranjero le ha sido útil a la hora de enseñar competencias multiculturales en el aula



6.3.3.1. Formación metodológica del profesorado en el aula internacional

A propósito de la formación en el aula internacional el 27,9% de los encuestados está de acuerdo en “participar en un curso de formación metodológica sobre las estrategias y principios de la docencia en el aula internacional” mientras que tan solo el 11,5% está en desacuerdo. Ser apoyado por expertos nativos que supervisen los materiales didácticos traducidos como, por ejemplo, los programas de las asignaturas, las presentaciones, etc. que utiliza en el aula manifiesta su total acuerdo (37,7%) y tan solo el 8,2% está totalmente en desacuerdo. Las otras afirmaciones relativas a ser asesorado por expertos en docencia internacional y contar con la mentoría de otros profesores para consultar dudas y problemas respecto de la docencia bilingüe y tener una guía docente (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos y evaluación) para fomentar el logro de los resultados de aprendizajes de los estudiantes en el aula internacional, la mayoría 34,4% el 32,8% y el 37,7%, respectivamente, está totalmente de acuerdo.

Tabla 12 Apoyos a la formación del profesorado en el aula internacional

5 Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTES	DEACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
5.1 Participar a un curso de formación metodológica sobre las estrategias y principios de la docencia en el aula internacional	9,8	11,5	24,6	27,9	26,2
5.2 Ser apoyado por expertos nativos que supervisen los materiales didácticos traducidos como, por ejemplo, los programas de las asignaturas, las presentaciones, etc. que utiliza en el aula	8,2	13,1	16,4	24,6	37,7
5.3 Ser asesorado por expertos en docencia internacional para guiarle y apoyarle en la práctica de la enseñanza bilingüe	8,2	9,8	26,2	21,3	34,4
5.4 Contar con la mentoría de otros profesores para consultar	11,5	6,6	31,1	18,0	32,8

dudas y problemas respeto de la docencia bilingüe					
5.5 Tener una guía docente (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos y evaluación) para fomentar el logro de los resultados de aprendizajes de sus estudiantes en el aula internacional	6,6	13,1	9,8	32,8	37,7

La media y la desviación típica de estas respuestas se sitúa en todas en valores medios, alrededor del 3 con una desviación típica que no supera el 1,3. En las universidades, en donde cada vez más se utiliza el inglés como medio de instrucción (EMI) las materias, ya en alto grado de especialización, solo pueden ser impartidas por un especialista en contenidos al que no se le puede exigir la enseñanza de la lengua (Martín del Pozo, M^a Á., 2013 p. 201). Por tanto, la formación metodológica en el aula internacional, no siempre se considera por parte del profesorado como algo imprescindible.

Tabla 13 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Participar a un curso de formación metodológica sobre las estrategias y principios de la docencia en el aula internacional	3,4918	1,27309
Ser apoyado por expertos nativos que supervisen los materiales didácticos traducidos como, por ejemplo, los programas de las asignaturas, las presentaciones, etc. que utiliza en el aula	3,7049	1,32091
Ser asesorado por expertos en docencia internacional para guiarle y apoyarle en la práctica de la enseñanza bilingüe	3,6393	1,27845
Contar con la mentoría de otros profesores para consultar dudas y problemas respecto de la docencia bilingüe	3,5410	1,32380
Tener una guía docente (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos y evaluación) para fomentar el logro de los resultados de aprendizajes de sus estudiantes en el aula internacional	3,8197	1,25841

6.3.3.2. Formación de los estudiantes en el aula internacional

A la pregunta “los estudiantes extranjeros con certificación de nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender, hablar y escribir los contenidos orales y escritos de las clases bilingües” el 37,1% se muestra indiferente mientras que 36,1% está de acuerdo. De la misma forma, el 32,8% está de acuerdo con que los estudiantes españoles con certificación de nivel B2 de inglés no tienen problemas a la hora de comprender, expresarse y escribir mientras que el 29,5% se muestra indiferente.

El nivel de idioma B2 de los estudiantes que participan en las clases bilingües tampoco se considera por parte de los docentes, un indicador muy válido de la formación lingüística de este colectivo. Es más, solo el 26,2% de los encuestados está totalmente de acuerdo en considerar que los estudiantes de las clases bilingües tienen más facilidad a la hora de adquirir las competencias multiculturales en el aula que sus compañeros de las titulaciones que se imparten en español y el 24,6% se muestra indiferente a esta afirmación. La conexión entre el nivel de idioma de los estudiantes y sus competencias culturales no está clara para los docentes que imparten sus clases en inglés. La mayoría de los profesores (29,5%), están totalmente en desacuerdo en considerar como *homogéneo* el nivel formativo de los estudiantes extranjeros en la clase bilingüe y el 24,6% está totalmente desacuerdo. A propósito de si “el nivel formativo de los estudiantes españoles en la clase bilingüe es homogéneo (por ejemplo, tienen todos, la misma base de conocimientos y competencias para afrontar exitosamente la asignatura) la mayoría de respuestas 31,1% se muestra indiferente mientras que el 19,7% y 27,9% están desacuerdo y totalmente desacuerdo.

Durante las entrevistas hemos visto como la heterogeneidad de la formación de los estudiantes, tanto españoles como extranjero es una característica de las clases bilingüe, sin embargo, mientras que por algunos es un problema, por otros parece ser un elemento enriquecedor en las aulas (A3).

Tabla 14 Formación de los estudiantes internacionales

6 Indique su grado de acuerdo con las	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTES	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
---------------------------------------	-----------------------	------------	--------------	------------	-----------------------

siguientes cuestiones					
6.1 Los estudiantes extranjeros con certificación de nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender, hablar y escribir los contenidos orales y escritos de las clases	4,9	13,1	37,7	36,1	8,2
6.2 Los estudiantes españoles con certificación de nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender, expresarse y escribir los contenidos orales y escritos de las clases	4,9	24,6	29,5	32,8	8,2
6.3 Los estudiantes de las clases bilingües tienen más facilidad a la hora adquirir las competencias multiculturales en el aula que sus compañeros de las titulaciones que se imparten en español	6,6	19,7	24,6	23,0	26,2
6.4 El nivel formativo de los estudiantes extranjeros en la clase bilingüe es homogéneo (por ejemplo, tienen todos la misma base de conocimientos y competencias para afrontar exitosamente la asignatura)	24,6	29,5	23,0	18,0	4,9
6.5 El nivel formativo de los estudiantes españoles en la clase bilingüe es homogéneo (por ejemplo, tienen todos la misma base de conocimientos y competencias para afrontar exitosamente la asignatura)	19,7	27,9	31,1	14,8	6,6

Tabla 15 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Los estudiantes extranjeros con certificación de nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender, hablar y escribir los contenidos orales y escritos de las clases	3,2951	0,97201
Los estudiantes españoles con certificación de nivel B2 no tienen problemas a la hora de comprender, expresarse y escribir los contenidos orales y escritos de las clases	3,1475	1,04620

Los estudiantes de las clases bilingües tienen más facilidad a la hora adquirir las competencias multiculturales en el aula que sus compañeros de las titulaciones que se imparten en español	3,4262	1,25776
El nivel formativo de los estudiantes extranjeros en la clase bilingüe es homogéneo (por ejemplo, tienen todos la misma base de conocimientos y competencias para afrontar exitosamente la asignatura)	2,4918	1,19196
El nivel formativo de los estudiantes españoles en la clase bilingüe es homogéneo (por ejemplo, tienen todos la misma base de conocimientos y competencias para afrontar exitosamente la asignatura)	2,6066	1,15872

6.3.4. Apoyos institucionales

A propósito de si los mecanismos de difusión de la docencia bilingüe en el departamento y en la facultad son adecuados, la mayoría el 23%, está en desacuerdo, mientras que tan solo el 18% está de acuerdo. Los apoyos de la facultad en las tareas de gestión de la actividad docente bilingüe parecen no ser suficientes dado que la mayoría de respuestas (24,6%) se sitúa en desacuerdo y el 23% es indiferente a esta afirmación. Respecto a si las instalaciones y los recursos didácticos del centro para impartir docencia bilingüe son adecuados un 23% de profesores se muestra indiferente y otro 23% está de acuerdo. De ellos, el 21% está totalmente de acuerdo y el 18% totalmente desacuerdo. La formación metodológica que ofrece la facultad para los profesores que imparten docencia en inglés no es suficiente dado que la mayoría de encuestados está totalmente desacuerdo (26,2%) y tan solo el 8,2% está totalmente de acuerdo. La formación metodológica que ofrece la UCM para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente para la mayoría (39.3%), el 26,2% está en desacuerdo y tan solo el 14,8% está de acuerdo. A la pregunta de si el Campus Virtual UCM facilita la enseñanza de las asignaturas bilingües, la mayoría (32,8%) es indiferente.

Tabla 16 Apoyos institucionales de la universidad

7 Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTES	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
7.1 Los mecanismos de difusión de la docencia bilingüe en su	23,0	18,0	21,3	21,3	16,4

departamento y facultad son adecuados					
7.2 Los apoyos de su facultad en las tareas de gestión de la actividad docente bilingüe son suficientes	21,3	24,6	23,0	14,8	16,4
7.3 Las instalaciones y los recursos didácticos de su centro para impartir docencia bilingüe son adecuados	18,0	14,8	23,0	23,0	21,3
7.5 La formación metodológica que ofrece su facultad para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente	26,2	27,9	24,6	13,1	8,2
7.6 La formación metodológica que ofrece la UCM para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente	13,1	26,2	39,3	14,8	6,6
7.7 El Campus Virtual UCM facilita la enseñanza de las asignaturas bilingües	8,2	8,2	32,8	29,5	21,3

La media de la mayoría de los ítems de este apartado, se sitúa en cima del 2 en un máximo de 3. Solo en el ítem del Campus Virtual facilita la enseñanza de las asignaturas bilingües se sitúa en un 3,47. En cuanto a las desviaciones típicas se sitúan entre 1,07 (la formación metodológica de la UCM) y 1,63 (EL Campus Virtual). Estos resultados demuestran el acuerdo entre los profesores respecto a la formación metodológica y el campus virtual como herramienta de ayuda en las enseñanzas bilingües.

Tabla 17 Media y desviación típica de cada una de las afirmaciones

Indique su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Los mecanismos de difusión de la docencia bilingüe en su departamento y facultad son adecuados	2,9016	1,41073
Los apoyos de su facultad en las tareas de gestión de la actividad docente bilingüe son suficientes	2,8033	1,37622
Las instalaciones y los recursos didácticos de su centro para impartir docencia bilingüe son adecuados	3,1475	1,40043
La formación metodológica que ofrece su facultad para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente	2,4918	1,24663
La formación metodológica que ofrece la UCM para	2,7541	1,07480

los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente		
El Campus Virtual UCM facilita la enseñanza de las asignaturas bilingües	3,4754	1,16342

Si analizamos la media y la desviación típica de los incentivos y los requisitos por facultades, vemos que, en el primer caso, los incentivos reciben una respuesta positiva por la mayoría de los centros. La media de las respuestas de todas las Facultades se sitúa por encima del 4 con una desviación típica entre 0 y 1.

Tabla 18 Media y desviación típica por facultades de los incentivos

FACULTADES	MEDIA Y DESVIACIÓN	Los créditos impartidos en la docencia bilingüe tienen un reconocimiento en la actividad docente del 50% más de los créditos que tendría la misma asignatura impartida en español.	Certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación.	Facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACL ES u otros) para el profesorado a través del CSIM.	Considerar la enseñanza en lengua extranjera un mérito para el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana.	Certificación de la posesión de un nivel de inglés C1, o superior, como mérito específico del baremo para la contratación del profesorado.
Facultad de Económicas y Empresariales	Media	4,75	4,41	4,16	4,33	4
	Desv. típ.	0,452	0,668	0,834	0,651	0,852
Facultad de Políticas y Sociología	Media	4,33	4,67	4	3,33	3,33
	Desv. típ.	0,577	0,577	1	2,081	2,081
Facultad de Comercio y Turismo	Media	5	5	4,5	5	4,5
	Desv. típ.	0	0	0,707	0	0,707
Facultad de Derecho	Media	4,25	4,25	4,5	4,75	3,75
	Desv. típ.	0,5	0,957	0,577	0,5	1,258
Facultad de Educación	Media	4,55	4,44	3,77	4,66	3,77

	Desv. típ.	1,013	1,13	1,481	0,5	1,301
Facultad de Filosofía	Media	4	4	2,67	4	2,66
	Desv. típ.	1,732	1,732	2,081	1,732	2,081
Facultad de Psicología	Media	4,54	4,27	3,81	4,27	2,81
	Desv. típ.	0,82	0,904	1,167	1,42	1,601
Facultad de Trabajo Social	Media	4,67	5	4,67	5	4,33
	Desv. típ.	0,577	0	0,577	0	1,154
Facultad de Biología	Media	4,5	4,5	4,5	4	4
	Desv. típ.	0,707	0,707	0,707	1,414	0
Facultad de Física	Media	2	2,67	2,33	2,67	1
	Desv. típ.	1,732	1,527	1,154	1,527	0
Facultad de Ingeniería Informática	Media	4,67	4,33	4	4,33	4
	Desv. típ.	0,577	0,577	1	0,577	1
Facultad de Odontología	Media	5	5	5	5	4
	Desv. típ.
Facultad de Óptica y Optometría	Media	5	5	3,5	5	2,5
	Desv. típ.	0	0	0,707	0	0,707

A propósito de los requisitos los parares no son tan unánimes. La media de las respuestas inherentes a “estar en posesión de un nivel C1 de inglés”, en todas las facultades, por lo general, es superior al 4, excepto en las facultades de Filosofía, Psicología y Física en donde la media de las respuestas se sitúa, respectivamente, en 2,33, 3,09 y 3 con una desviación típica de 2,309, 1,3 y 2, respectivamente. Respeto al requisito de “haber impartido docencia en un idioma extranjero durante un mínimo de 2 años en una universidad extranjera”, la media de la mayoría de respuestas se sitúa entre 2 y 3, menos en el caso de la Facultad de Informática en donde se sitúa en 4,67 con una desviación inferior a 1 (0,577).

“Haber realizado una estancia de investigación o de docencia de mínimo seis meses en una universidad extranjera”, las medias más altas, por encima del 4, se sitúan en la Facultad de Derecho Ingeniería Informática Odontología y Óptica y Optometría con desviaciones entre 0 y 1. Finalmente, a propósito de “garantizar un compromiso de continuidad con la asignatura impartida en un idioma extranjero como mínimo 3 años” en todas las facultades la media de las respuestas se sitúa entre 4 y 5, excepto en las Facultades de Derecho, Biología y Física en donde se oscila

en torno al 3 y en la Facultades de Filosofía que sitúa en 2,33 registrando la media de respuestas más baja con una desviación típica de 1,5.

Tabla 19 Media y desviación típica por facultades de los requisitos

FACULTADES	MEDIA Y DESVIACIÓN	Estar en posesión, como mínimo, de un certificado del nivel de idioma C1, que corresponde al nivel avanzado, según el MERCL	Haber impartido o docencia en un idioma extranjero durante un mínimo de 2 años en una universidad extranjera	Haber realizado una estancia de investigación o de docencia de mínimo seis meses en una universidad extranjera	Garantizar un compromiso de continuidad con la asignatura impartida en un idioma extranjero o como mínimo 3 años
Facultad de Económicas e Empresariales	Media	4	2	2,41	4,16
	Desv. típ.	1,279	0,953	1,083	1,029
Facultad de Políticas y Sociología	Media	4,66	3,33	3	4
	Desv. típ.	0,577	0,577	1,732	1
Facultad de Comercio y Turismo	Media	4	1	2	5
	Desv. típ.	1,414	0	1,414	0
Facultad de Derecho	Media	4,5	2,75	4	3,75
	Desv. típ.	1	1,707	1,154	1,892
Facultad de Educación	Media	4,22	2,66	3,55	4
	Desv. típ.	0,833	1,5	1,333	1,5
Facultad de Filosofía	Media	2,33	2,33	2,67	2,33
	Desv. típ.	2,309	2,309	2,081	1,527
Facultad de Psicología	Media	3,09	2,09	3,45	4,45
	Desv. típ.	1,3	1,3	1,368	0,687
Facultad de Trabajo Social	Media	4,33	2,67	2	5
	Desv. típ.	1,258	1,454	1,335	1,201
Facultad de Biología	Media	4,5	2,5	3	3
	Desv. típ.	0,707	2,121	0	0
Facultad de Física	Media	3	3	3	3
	Desv. típ.	2	2	2	2
Facultad de Ingeniería Informática	Media	4	4,67	4	4,67
	Desv. típ.	1	0,577	1	0,577
Facultad de Odontología	Media	5	5	4	5

	Desv. típ.				
Facultad de Óptica y Optometría	Media	4	2	4,5	4
	Desv. típ.	0	1,414	0,707	1,414
Facultad de Psicología	Media	3,09	2,09	3,45	4,45
	Desv. típ.	1,3	1,3	1,368	0,687
Facultad de Trabajo Social	Media	4,33	2,67	2	5
	Desv. típ.	1,154	2,081	1	0

6.3.5 Análisis de las respuestas abiertas

En este apartado vamos a analizar las respuestas de las preguntas abiertas que hemos propuesto a lo largo del cuestionario. Al final de cada sección, hemos sugerido unos comentarios finales y, al terminar el cuestionario, una pregunta de carácter *obligatorio* sobre alguna sugerencia o comentario último sobre la internacionalización de la docencia en la Universidad Complutense.

6.3.4.1. Comentario final referido al Plan para la Internacionalización de la Docencia de la Universidad Complutense

Entre los comentarios inherentes al PID hemos dividido las respuestas según los argumentos citados por los entrevistados. La mayoría de los comentarios de este primer apartado del cuestionario se pueden agrupar en las siguientes categorías:

I. Normativa, Coordinación y Difusión del PID

A propósito de la normativa, la coordinación y la difusión del plan, emerge que los profesores advierten tanto la falta de una normativa completa que regule la docencia bilingüe, la limitada implementación del plan en determinados grados y facultades, así como la necesidad de ampliar la información sobre titulaciones y asignaturas impartidas en inglés en la página web para los estudiantes extranjeros.

Debería haber una normativa completa que lo regule y un compromiso efectivo de la Universidad, de las Facultades y de los Departamentos.

Es necesario persuadir/hacer alianzas con el personal directivo de las facultades y departamentos para que se reconozcan los créditos en inglés y se incentive este tipo de docencia.

Creo que todos los profesores conocen la posibilidad de impartir docencia en inglés. Otra cosa es que apenas esté implantado en determinados grados de determinadas facultades. Las titulaciones y asignaturas que se ofrecen sí deben destacarse en la página web para que el alumno extranjero lo pueda conocer enseguida.

II. Incentivos, apoyos lingüísticos y metodológicos

A propósito de los incentivos, los apoyos lingüísticos y metodológicos en uno de los comentarios se destaca la necesidad de retribuir económicamente la docencia bilingüe, dado que los créditos extra no se consideran un reconocimiento suficiente a la hora de fomentar la demanda de profesores en estas clases. A propósito de la formación, los comentarios más relevantes hacen referencia a que los que se han formado en contextos bilingües en inglés no deberían tener ninguna formación lingüística adicional ni, supuestamente, ninguna certificación.

Deberían retribuirse las clases en inglés con un complemento retributivo. Es una vergüenza que se retribuya en profesores de secundaria y no en la universidad. Los créditos extra no son un buen incentivo dado que solo hace que buenos profesores den pocas clases, lo que no es una buena utilización de los recursos

Me formé íntegramente en inglés, en las Universidades de Edimburgo y Londres, y me resulta algo chocante que se me pida participar en cursos de formación bilingüe, o que tal participación se considere en sí misma, un mérito. El plan debería dejar claro que los mejores docentes en inglés son de manera natural e inevitable, precisamente aquellos profesores que se formaron en esa lengua, por razones obvias, y que tales profesores, que pueden ser "beacons" o modelos en un buen plan de internacionalización, tendrán obvia preferencia en la docencia en ese idioma.

Lo que si se menciona como elemento importante para el fomento de la demanda de los docentes bilingües en la UCM, son los apoyos lingüísticos gratuitos, ya mencionados en las entrevistas, por un lado, la revisión lingüística de las asignaturas, por otro, y los incentivos económicos a los departamentos para poder descargar la docencia de los profesores que imparten clase en inglés.

Se echa en falta un auténtico proyecto de futuro para la organización con calidad de la docencia en cada Facultad y un apoyo real a los docentes que se involucran en esta enseñanza (cursos de apoyo lingüístico gratuitos, cursos de especialización en esta enseñanza para todos, apoyo revisión lingüística, apoyo económico a los departamentos para poder descargar realmente de docencia a los profesores que enseñan en inglés). Parece planteado como una aventura personal de algunos profesores entusiastas más que un proyecto profesional y de calidad de una universidad de prestigio e internacional.

6.3.4.2 Comentario final referido a la participación del profesorado en la internacionalización docente de la UCM

III. Requisitos

A propósito de los requisitos, muchas críticas se centran en la certificación del nivel de idioma. En particular, se vuelve a mencionar que algunos profesores dan por hecho que, quien imparte docencia en inglés, ya está formado con esta competencia. Es más, el certificado del nivel C1 de idioma, establecido por el PID, por algunos de los encuestados no se considera un mérito comparable para impartir las clases bilingües:

I think that a researcher and University professor should have an adequate level anyway. If somebody does not speak sufficiently English how does that person publish its scientific work?

De nuevo, no se entiende la necesidad de un certificado para aquellos profesores que nos formamos en universidades extranjeras, en inglés, y que hemos desarrollado nuestra labor docente e investigadora en ese idioma con anterioridad. Un certificado de idiomas no puede ser un mérito comparable.

IV. Incentivos

A propósito de los incentivos, en uno de los comentarios, emerge que los créditos impartidos en las asignaturas bilingües deberían ser del 100% superiores respecto a los créditos impartidos en español y que la labor de los docentes bilingüe debería ser reconocida por los departamentos y descargada en horas de docencia.

El reconocimiento de 50% más de créditos me parece incluso escaso -sería mejor el 100%- porque dar al mismo tiempo dos asignaturas en dos lenguas distintas es complicado. El

reconocimiento de esta enseñanza, también en lo curricular, animará a forjar unas enseñanzas de auténtica excelencia. Poner unas pautas elevadas de calidad.

Obligar a los departamentos a que reconozcan de manera efectiva los créditos (50% +) en otro idioma y que se descarguen de la docencia, porque esto no ocurre en todos los departamentos y el resultado es una carga extra para quien imparte, sin reconocimiento por el esfuerzo.

No compensa el esfuerzo ya que los departamentos no lo tienen en cuenta en la asignación docente.

Algunos critican la labor de su departamento.

Debería obligarse al departamento a reservar las asignaturas bilingües para los profesores que hemos empezado a darlas, independientemente del orden de elección docente. Cuesta mucho preparar asignaturas en inglés, y si después del esfuerzo que supone prepararla el departamento no permite repetirlas porque las coge otra persona, es muy demotivante y no mejora la calidad de la docencia que impartimos.

En el caso de contratación de profesores en Departamentos que imparten docencia en inglés sería muy importante acreditar el nivel que tienen los profesores de nueva incorporación y que fuese un mérito importante

Con respecto a la internacionalización, debo decir que todos los esfuerzos realizados durante casi 15 años por conectar mi facultad (y en particular, mi departamento) con universidades americanas y europeas de prestigio (por mi participación en sociedades internacionales, costeada siempre con un mes y medio de sueldo al año), de organización de seminarios de investigación y congresos, de proyectos europeos conjuntos, han chocado siempre con la cortedad de miras de muchos colegas que han votado en contra en los consejos de departamento.

6.2.3.4. ¿Qué motivaciones tiene para impartir clase en inglés u otro idioma extranjero?

A propósito de las motivaciones personales, los profesores bilingües señalan el crecimiento personal, el enriquecimiento lingüístico, la mejora de las competencias profesionales y culturales de los alumnos y el gusto por los idiomas, entre algunos de los causantes de la docencia en inglés:

V. Motivaciones personales

Estar vivo y huir de la caspa.
 Seguir aprendiendo y evolucionando.
 La voluntad de mejora.
 Variedad y deseo de hacer uso de mi capacidad.
 Incorporar nuevos conocimientos.
 Mejorar mi propia docencia e incorporar a estudiantes extranjeros.
 Satisfacción personal; mayor posibilidad de tener estudiantes de otros países.
 Reto personal y profesional; contacto con alumnos más abiertos y motivados; contacto con otras culturas; gusto por los idiomas.

VI. Motivaciones Profesionales

El desarrollo y superación profesional.
 Profesional y prestigio.
 Nuevas competencias docentes.
 Mejora profesional, amplitud de miras, reto personal.
 Curricular y experiencia.
 Reto y créditos.

VII. Motivaciones lingüísticas

Mantenimiento del idioma;
 Fomentar el auto aprendizaje y el intercambio de conocimientos.
 Fomentar la multiculturalidad y el intercambio de conocimientos.
 Utilizar el idioma habitual en la comunidad científica internacional.
The access to international resources.

El inglés es considerado, por parte de los encuestados, el lenguaje académico por excelencia o la *lengua franca* de la universidad. Muchos profesores consideran que impartir clase en inglés es un reto necesario para la universidad actual. Se hace referencia, en muchos comentarios, a la importancia de este idioma para el prestigio de la institución, la posibilidad que brinda de relacionarse con actores académicos de culturas diferentes, y los retos personales del profesorado.

Personalmente, el inglés es el idioma de referencia en una carrera científica, y su manejo con habilidad es fundamental para el futuro profesional de nuestros estudiantes. Impartir clase en inglés tiene la ventaja que se trabaja en la misma lengua en que se publica los nuevos conocimientos y hallazgos. Entonces, se trabaja con material y conocimiento mucho más actualizado.

Me parece un reto muy interesante. Un reto personal, pero también un servicio a la Facultad y a la Universidad, porque el futuro va por ahí. Una universidad de prestigio debe contar con una sección de enseñanzas en inglés, que sea meca de estudio y docencia para los mejores alumnos y los mejores profesores.

Me permite mejorar permanentemente mi dominio del idioma y poder tener relación con estudiantes de culturas muy diferentes.

6.2.3.5. Comentario final referido a la formación de los estudiantes en el aula internacional

Respeto a la formación, se reitera la importancia de la homogeneidad, tanto lingüística como académica, de los estudiantes en las aulas internacionales.

VIII. Formación

Debería controlarse la homogeneidad en los conocimientos de base.

Pienso que debe haber un sistema de selección de los alumnos, no sólo por criterios lingüísticos, sino también de cualificación. Y un numerus clausus en estas clases en otra lengua. Y un sistema de apoyo al alumno. Igualmente la promoción debe ser muy especial, para dar a conocer estos cursos a muchos Erasmus.

Debería exigirse un nivel C1

Los estudiantes españoles que estudian en inglés necesitan apoyo para la redacción de sus TFGs a cargo de especialistas lingüísticos (nativos o españoles) que puedan realizar una supervisión idiomática en paralelo con la supervisión académica que realiza el profesorado.

6.2.3.6. Si tiene alguna sugerencia o comentario final que hacer sobre la internacionalización docente de la Universidad Complutense

A propósito de los comentarios finales del cuestionario, hemos identificado una serie de categorías de carácter “general” que resumen las sugerencias que nos servirán de recomendaciones para nuestra investigación. Se dividen en apoyos institucionales, oferta de asignaturas en inglés, formación del profesorado y formación del alumnado en el aula internacional.

IX. Apoyos institucionales

Así como en la mayoría de respuestas del cuestionario, también en los comentarios finales se reitera la necesidad de más apoyos institucionales. En particular, una de las críticas que se mueve a la organización departamental hace hincapié en la preferencia que, en algunos casos, se da a los profesores con más antigüedad respecto a los profesores de recién incorporación, y no por esto con menos formación lingüística y metodológica en el aula internacional.

Debido a la organización docente dentro de los departamentos que se organiza más por antigüedad que por méritos, no siempre son los profesores con mejor experiencia internacional y lingüística que imparten los grupos de inglés.

Recursos de laboratorio escasos, nulo apoyo al intercambio con otros países.

X. Oferta de asignaturas en inglés

A propósito de las asignaturas en inglés, muchos profesores están de acuerdo en que deberían ofertarse más grupos bilingües tanto en los grados, como en los másteres. Hemos visto en el análisis documental del PID que la mayoría de grupos en inglés se ofertan en los grados y sobre todo en las asignaturas obligatorias:

La UCM es muy grande. La ID es diferente en Ciencias, Humanidades, Salud, o Sociales. En ciencias debería ser obligatorio un grupo en inglés de todos los grados, y prácticamente todos los másteres deberían ser en inglés.

Siento que no tenga continuidad en mi centro y sean muy pocas asignaturas en 1o y 2o y ninguna en 3º.

XI. Movilidad del profesorado

Los encuestados, que insisten en el fomento de la movilidad del profesorado en programas financiados de intercambio internacionales con universidades extranjeras (como puede ser el Erasmus+), afirman que en algunos casos la carga docente y la organización departamental no les permiten este tipo de acción:

Podría ser beneficioso algún programa de intercambio con otras universidades extranjeras, donde se compartiera docencia (y que fuera reconocida en el cómputo ordinario de créditos) de tal manera que no fuera como una estancia fuera de las obligaciones docentes, y por tanto no supeditada al permiso del consejo de Departamento correspondiente. Porque tal como está la carga docente no es posible, al menos en mi departamento, de poder aumentar nuestro bagaje docente ""internacional"". Claro está, el programa de intercambio debería estar debidamente financiado.

Me gustaría que se ofertaran unos programas de movilidad específicos con dotación económica para la formación en otras universidades extranjeras.

XII. Formación del profesorado en el aula internacional

La formación del profesorado bilingüe, es otro punto que los profesores mencionan, a propósito del apoyo y la formación lingüística y metodológica en el aula internacional:

Creo que una de las mejores formas de mejorar en la docencia en inglés es asistir a otras Universidades Europeas como "alumno" a aprender.

Pueden colgarse vídeos de clases en la Web de PID. Es una forma de aprender ""por imitación"". Acudir a clases de otros profesores de la UCM sería también una forma de aprender bastante barata.

Los profesores deberían recibir clases de inglés gratuitas (y no a precios reducidos) y en horarios flexibles y compatibles con sus obligaciones docentes (evitando cursos intensivos que ocupen toda la mañana de un día de la semana). Los empleados de cualquier empresa con clientes extranjeros reciben gratuitamente cursos de inglés.

XIII. Formación del alumnado en el aula internacional

Del mismo modo, se subraya la importancia de la formación de los estudiantes, sobre todo con respeto a los idiomas:

Mantener el plus en los créditos docentes, subir el nivel de inglés de los alumnos y hacer grupos más pequeños.

Por mi experiencia los resultados académicos del grupo en inglés son menores a los de sus compañeros en castellano aunque el nivel de aprobados es mayor. Es también difícil la coordinación con estos grupos en castellano ya que la

velocidad a la que se puede dar el temario no es la misma. También he notado que los estudiantes pueden tener dificultades a la hora de entender el vocabulario más técnico de la materia al leerlo en castellano ya que han aprendido estos términos en inglés.

XIV. Comentarios generales

Finalmente, los comentarios finales de carácter general, subrayan la importancia del PID y la necesidad por parte de la Universidad Complutense de fomentar este tipo de estrategias.

Me parece muy positivo avanzar en esta línea.

Es una iniciativa valiosa.

La universidad debe invertir más recursos en internacionalización, el mercado mundial de educación es muy grande y no debemos perder ese tren. El esfuerzo no debe recaer en los profesores exclusivamente, con un sistema de incentivos y premios se puede ampliar el grupo de profesores implicados.

CAPITULO 7. CONCLUSIONES

Las universidades del siglo XXI se caracterizan, en comparación con épocas anteriores, por tener un alumnado más numeroso y heterogéneo con respecto a su bagaje cultural, lingüístico y académico. Por ello, los docentes de las instituciones de educación superior necesitan perfeccionar las competencias y destrezas requeridas en estas aulas en las que prácticas multilingües, interculturales e internacionales tienen lugar.

(Universidad Complutense de Madrid, 2016)

El presente capítulo está dedicado a las conclusiones, las limitaciones del trabajo y las perspectivas futuras de la investigación. Con ello creemos haber abordado los aspectos esenciales necesarios para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la introducción de nuestro trabajo.

Hemos empezado este trabajo de investigación con el propósito de profundizar en la internacionalización de la educación superior europea y, en particular centrarnos en las acciones y estrategias de internacionalización en el propio país de la Universidad Complutense de Madrid a partir del Plan de Internacionalización de la Docencia (PID). Para ello, planteábamos dos objetivos principales, de los cuales se derivaban otros, para aproximarnos al conocimiento de la internacionalización de la educación superior desde la perspectiva europea y española, por un lado, y la implementación del PID en las facultades en donde se imparte docencia bilingüe y la opinión de los profesores, a propósito de la formación en el aula internacional. Esta información es útil para comprender y mejorar la enseñanza bilingüe de los futuros profesores universitarios, por lo que es un trabajo encuadrado dentro del paradigma de la investigación educativa (Bisquerra, 2004).

Debido a que la internacionalización es un aspecto fundamental de la educación superior europea y, en particular, la internacionalización en casa, se considera una prerrogativa indispensable para el desarrollo del EEES, es necesario profundizar sobre las estrategias comunitarias, nacionales e institucionales que se encaminan en esta dirección. Así como no existe una estrategia universal sobre cómo desarrollar la internacionalización en casa, cada institución, sobre la base de las directrices europeas y las políticas nacionales, elabora unas acciones concretas y específicas para cada contexto. Muchos autores y estudios europeos a propósito de la internacionalización en casa ofrecen pautas y recomendaciones sobre los colectivos que deberían estar implicados, y las acciones que deberían desarrollar las universidades en este contexto.

Hemos realizado una aproximación teórica y práctica a la situación en Europa y en España de la internacionalización y el multilingüismo y, como se desarrollan en las políticas institucionales de la Universidad Complutense de Madrid gracias a la implementación del Plan de Internacionalización de la Docencia. A través de ello, consideramos la posibilidad de ofrecer un ejemplo de una estrategia de internacionalización en casa, sus fortalezas y debilidades, en relación a los colectivos implicados y la oferta bilingüe de la Universidad. Presentamos las conclusiones a las que hemos llegado, las limitaciones del estudio

realizado y, por último, los futuros desarrollos para investigar sobre este tema.

7.1. Cumplimento de los objetivos de la investigación

En este momento, próximo a terminar la investigación, consideramos haber dado respuesta a los interrogantes surgidos, aunque, a veces, las cuestiones se han quedado como temas a abordar en futuros trabajos. La obtención de datos la hemos realizado a través de tres vías: el estudio del PID según como se ha planteado en el contexto de la UCM; la implementación del plan en las distintas facultades a través de las entrevistas realizadas a los Vicedecanos y Vicedecanas de RR.II. de las facultades que prevén grupos en inglés en sus titulaciones, las cuales han aportado su visión y opiniones al respecto; y, por último, la tercera vía utilizada para obtener información, ha sido un cuestionario enviado a los profesores que imparten docencia bilingüe en la UCM sobre la normativa establecida por el PID y la formación metodológica en el aula internacional.

Con el desarrollo de esta parte del trabajo esperamos contribuir a la investigación sobre la internacionalización y más concretamente, en la implementación de estrategias institucionales dirigidas a ello. Se abren también nuevas vías de investigación que ayudarán a mejorar la introducción de asignaturas en inglés, y la formación de los profesionales, tanto los actuales como los venideros, en relación a las competencias multilingüísticas y multiculturales del aula internacional. De forma paralela al proceso investigador han ido surgiendo, y hemos ido elaborando, las principales conclusiones expuestas a continuación. Las presentamos siguiendo el orden de los objetivos planteados al inicio del trabajo.

Respecto al primer objetivo propuesto, que consiste en el *análisis del concepto de internacionalización y el multilingüismo en las políticas europeas y su aplicación en el contexto institucional de las universidades españolas* hemos hecho un recorrido de la educación superior europea a partir del siglo XX, centrándonos en las dimensiones de la internacionalización y el multilingüismo en Europa y en el EEES antes, y en el contexto español después, describiendo y caracterizando tanto la

política de internacionalización del gobierno español como el multilingüismo en las universidades del país.

- a) Se entiende por “europeización” el proceso de construcción, difusión e institucionalización de reglas, normas, procedimientos y estilos de vida que han incorporado y consolidado las diferentes creencias y normas a nivel de la Unión Europea. En este contexto, el proceso de europeización de la educación superior se ha desarrollado a partir de la introducción de la educación en las políticas europeas, antes, y la creación del EEES, después. Los principales cambios de la educación superior europea, se han generado a partir de la Segunda Guerra Mundial, momento histórico en el cual la universidad, pasa de ser una institución de elite, es decir, un privilegio para pocos, a considerarse un derecho para todos. Entre finales de los años cincuenta y principios de los setenta, en los países económicamente avanzados gana aceptación la idea de que el crecimiento cuantitativo de la educación superior, es fundamental para el crecimiento económico de los países. Por tanto, para fomentar y gestionar esta demanda, las universidades empiezan a diversificar sus estructuras y replantear sus misiones en términos de magnitud (número de inscritos) y funciones (docencia e investigación) desarrollándose en Europa distintos tipo de sistemas universitarios (binarios, unitarios, etc.).

Sin embargo, si por un lado, la diversificación de la universidad ha ido en paralelo a la masificación de la mayoría de los sistemas de educación superior, por otro lado, se ha desarrollado una creciente tendencia a armonizar las universidades europeas y hacerlas más flexibles para que los estudiantes, los académicos y los programas se muevan libremente más allá de las fronteras nacionales. Lo más notable, es el proceso de Bolonia en Europa, que nace de la convicción de que los sistemas de educación superior del continente evolucionaran hacia unos esquemas más similares y, los distintos niveles de los programas de educación superior, se convertirán en el parámetro más claro de homogeneización de la universidad europea. En este contexto, la movilidad, a la base de

las políticas comunitarias en el campo de la internacionalización, ha sido el objetivo principal tanto de la UE como de los comunicados de Bolonia.

- b) *Para el estudio de la internacionalización de la educación superior y el multilingüismo en el contexto europeo, sus estrategias y acciones en el EEES* se han analizado las principales políticas europeas en el ámbito de la internacionalización y del multilingüismo. Debido a la necesidad de eliminar los obstáculos a la movilidad, considerada, esta última, la base de la internacionalización de las universidades, se difunde en el continente la idea de hablar más de un idioma, a parte del propio nativo (L1) y fomentar la introducción del inglés en el ámbito de las enseñanzas universitarias.

En los últimos años, el incremento del número de titulaciones en inglés (en inglés *Programes Taught in English*, PTEs) en la mayoría de los países, reitera la importancia que la internacionalización adquiere en la educación superior europea. Sin embargo, y aunque la implantación de los PTEs contribuye al fortalecimiento de la cooperación con otras instituciones extranjeras, por un lado, y aumenta la demanda de los miembros de la comunidad universitaria internacional (estudiantes, profesores y PAS), por otro, implantar este tipo de cursos en las universidades supone el desarrollo de unas estrategias institucionales que incluyen la participación de todos los actores académicos (estudiantes, profesores y PAS) en la planificación lingüística, la preparación profesional de los implicados y la gestión de los programas bilingües.

- c) *Para cumplir con el tercer objetivo específico sobre el estudio de las principales tendencias, lógicas y enfoques mundiales de la internacionalización de la educación superior* hemos analizado la internacionalización de la educación superior en su acepción tanto competitiva como cooperativa en el contexto de la sociedad global. La comercialización de las universidades es el punto de partida de una interpretación más estratégica de la internacionalización, que va más allá de la cooperación. La competición para captar

estudiantes internacionales de pago (*tuition fee students*), se vuelve una prioridad de las universidades de todo el mundo y cada una desarrolla su propia estrategia institucional volta a fomentar tanto la internacionalización en el extranjero, así como la internacionalización en casa.

Si la primera se define como la suma de todas las actividades de educación transfronteriza, desarrolladas fuera del país de origen, incluyendo la movilidad de personas, proyectos, programas y proveedores, la segunda está más orientada a los programas de estudio y a las actividades que desarrollan competencias multilingüísticas y las habilidades interculturales en el aula. En este contexto, la introducción de asignaturas en inglés, considerado uno de los instrumentos para internacionalizar las universidades “desde dentro”, implica la adquisición de las competencias lingüísticas y culturales que, tanto los profesores como los estudiantes, tienen que desarrollar para moverse en este nuevo escenario internacional.

- d) Con el cuarto objetivo sobre *profundizar la estrategia de internacionalización de la educación superior española, sus retos y objetivos* hemos visto como el Gobierno Español, sobre la base de las directrices europeas, desarrolla su propia estrategia, volta a fomentar la dimensión internacional del Sistema Universitario Español (SUE). España tiene una gran tradición Erasmus, siendo uno de los países en Europa que más estudiantes recibe y envía en todos los niveles educativos de la universidad (grado, máster y doctorado). Por tanto, en los últimos años se ha puesto la base para el desarrollo de una política de internacionalización de la educación superior que fomente la demanda de los actores académicos internacionales y prepare a los estudiantes con las competencias necesarias para desenvolverse en un entorno global. El PDI extranjero va aumentando, aunque todavía representa un porcentaje muy pequeño respecto al PDI nacional.

En esta línea, el Gobierno quiere fomentar la internacionalización del currículo formativo, internacionalizar la investigación, desarrollar

las titulaciones internacionales conjuntas y/o múltiples con socios extranjeros, y atraer los mejores estudiantes internacionales. Para la consecución de estos objetivos, se plantea una estrategia que incluye prácticas y acciones en distintos ámbitos de la educación superior y que suponen la reforma del SUE y su impulso decidido hacia la internacionalización. Entre los ejes de acción, el Gobierno Español destaca a la introducción de titulaciones bilingües en las enseñanzas superiores y la formación lingüística del profesorado y del PAS en las universidades españolas.

El segundo objetivo general de nuestro trabajo consiste en *el estudio del Plan de Internacionalización de la Docencia (PDI), estrategia de internacionalización en casa de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, y la oferta bilingüe de las facultades en donde se prevén grupos bilingües en el aula internacional. Para ello, hemos realizado el análisis de una estrategia concreta de internacionalización en casa, como es el PID, para ver desde cerca la implementación de este tipo de práctica en una universidad española. El PID es una estrategia que engloba distintos colectivos y propone, para cada uno de ellos, medidas y acciones específicas.

- e) La Implementación del Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que se inscribe en la definición más amplia de internacionalización en casa, se desarrolla a partir de unos objetivos dirigidos a potenciar la dimensión internacional, intercultural y multilingüe de la Universidad, que a su vez, se compromete a dar cobertura y apoyo a los actores académicos que participan de ello.

A propósito de la oferta bilingüe de la Universidad, el plan establece una serie de requisitos e incentivos para que profesores, estudiantes y el personal administrativo para que puedan formarse en los idiomas y certificar su nivel. La oferta de grupos en inglés, en las asignaturas de los grados y másteres de la Universidad Complutense, es una práctica que ya existía en la Universidad antes de la implementación PID, sin embargo, hasta la fecha, no

existía ninguna normativa que aunara en un proyecto común las iniciativas de las distintas facultades.

- f) Para definir como ha influido la implementación del PID en el desarrollo de la docencia bilingüe en las facultades de la UCM todos los entrevistados confirman que entre las causas de la introducción de grupos bilingües en sus centros, está el aumento de la demanda de los estudiantes y profesores extranjeros, por un lado, y la formación bilingüe en los colegios y centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid, por otro, imponiendo a las universidades de ofertar este tipo de docencia. Entre los estudiantes, los Erasmus, son el colectivo que más se matricula en estas clases, sobre todo por los convenios con algunas universidades extranjeras, como las británicas, que les obligan a introducir clases en inglés para el envío de sus estudiantes. Sin embargo, emerge en las entrevistas que, cada vez más, los egresados españoles, también se apuntan a estas clases.

Lo que todavía no se consigue del todo, es el aumento de la oferta de profesores para la docencia bilingüe en las facultades. Muchas veces, la dificultad de implementar grupos en inglés, se debe a la escasez de profesorado disponible para ello. Impartir docencia en un idioma que no es el propio nativo, implica una carga de trabajo que no todos los profesores están dispuestos a tener, sobre todo sin un reconocimiento formal. A partir de la implementación del PID parece que la demanda ha ido aumentando y, aunque todavía no se habla de incentivos económicos, un mayor reconocimiento de la carga docente en las clases en inglés parece aceptable. Algunos de los Vicedecanos y Vicedecanas entrevistados proponen el reconocimiento del 100% de los créditos impartidos en este idioma para que se genere una demanda exhaustiva de docentes bilingües. A propósito del PAS, los entrevistados confirman que, aunque la formación lingüística de este colectivo va aumentando, el verdadero problema consiste en que, muchas veces, la carga de trabajo de las oficinas internacionales de la universidad supera la oferta de personal empleado para ello. A este propósito, el PID todavía no prevé ninguna acción.

- g) En lo que se refiere al nivel de implementación de los requisitos y los incentivos del PID entre el profesorado bilingüe de la UCM y la formación en el aula internacional la mayoría de los encuestados consideran los incentivos propuestos por el PID muy positivos, y la formación en el aula internacional, fundamental, para la adquisición de las competencias multiculturales y multilingüísticas necesarias para impartir docencia en inglés. Sin embargo, y a propósito de los cursos de formación metodológica que el PID prevé para los docentes bilingües, algunos profesores se oponen a este tipo de práctica, considerando que quien utiliza el EMI, se ha formado en un idioma extranjero y/o en un contexto internacional, como la mitad de nuestros encuestados, no necesita aprender las competencias multiculturales en el aula.

Lo que es innegable, según la mayoría de los encuestados (80%), es la importancia que el inglés adquiere en su propia trayectoria académica. Muchos profesores bilingües afirman que, entre las motivaciones que les empujan a impartir clase en inglés, está el crecimiento personal, el enriquecimiento lingüístico, y la posibilidad de mejorar las competencias profesionales de los alumnos. A propósito de los alumnos, según señalan los docentes de la UCM, el nivel de heterogeneidad de las clases bilingüe es muy elevado, sobre todo respecto a la formación académica tanto de los estudiantes extranjeros como de los españoles. Esta cuestión tampoco se contempla en el plan y sin embargo, se reitera tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, como algo de fundamental importancia.

Respecto a la formación lingüística de los alumnos españoles en las clases bilingües, algunos de los encuestados afirma que los resultados académicos del grupo en inglés son menores de los de los grupos en castellano aunque el nivel de aprobados es mayor. Finalmente, la mayoría de los encuestados, reclaman la necesidad de una normativa completa que regule la docencia bilingüe en un compromiso efectivo de la Universidad, con las facultades y de los

departamentos. Y fomentar la actividad docente en términos de recursos didácticos, instalaciones y formación metodológica.

- h) En la evaluación del impacto del PID en la internacionalización de la UCM y las medidas de acción para su impulso y mejora en el futuro consideramos que, por lo general, ha habido mucha difusión a nivel de los decanatos y menos entre los profesores, o por lo menos, desde este colectivo se reclama más claridad de la información sobre el mismo. No se puede obviar la importancia de los incentivos, en el aumento de la demanda de profesores bilingües y en el fomento de la oferta de asignaturas en inglés de la Universidad, aunque deberían ser potenciados tanto por los profesores como para el PAS. Asimismo, habría que tener en cuenta la formación académica de los estudiantes para que la labor de los docentes pueda desarrollarse de la mejor forma posible en el aula internacional.

Una vez extraídas las conclusiones relativas a cada uno de los objetivos planteados en la investigación, vamos a considerar otros aspectos que no se pueden encuadrar en los mismos de una manera concreta. Surgen al considerar el tema de forma global: la escasa investigación sobre estrategias de internacionalización en la educación superior en España y en Europa, el interés por las estrategias de internacionalización en casa que, cada vez más, las instituciones de educación superior tienen que desarrollar para poder atraer miembros de la comunidad académica internacional, a la vez de formar con competencias multilingüística y multiculturales a su propia comunidad nacional, la introducción de grados bilingües en las enseñanzas universitarias y, finalmente, la atención que merece la formación del profesorado en el aula internacional. Hemos llegado a estas conclusiones después de realizar el trabajo presentado al reflexionar sobre estas temáticas. Con todos estos aspectos, pretendemos dar una idea de conjunto, a la vez de establecer relaciones con una mayor riqueza de matices. Con ello se abre también la posibilidad de analizar más adelante las de nuestro trabajo y de dibujar las futuras líneas de investigación en nuestro campo de estudio.

El PID es una estrategia que demuestra el fuerte interés, por parte de la Universidad Complutense de Madrid, en el fomento de la

internacionalización. Sin embargo, y a pesar de que por primera vez se desarrolla un plan que quiere aunar las iniciativas bilingües de las todas facultades que han implementado este tipo de oferta, el PID todavía no goza del consenso de todos. Siendo una estrategia *bottom up* establece unos requisitos y unos incentivos establecidos sobre la base de lo que ya se estaba haciendo en la Universidad, a propósito de la implantación de grupos en inglés en la oferta de asignaturas de grados y másteres. Sin embargo, siendo la Universidad Complutense, una institución amplia y con cierto grado de descordinación entre los distintos centros, todavía no se consigue generar la difusión necesaria y el consenso unánime, de los actores implicados. La formación metodológica todavía necesita cierto grado de especificación en las competencias que los profesres deben de tener cuando imparten docencia en el aula internacional.

La investigación llevada a cabo permite llenar las lagunas existentes en la materia dado que, cuanto menos conocimiento tiene el profesional sobre un tema, menos consciente es de la necesidad de aumentar su formación en el mismo. Como conclusión final, podemos decir que el Plan de Internacionalización de la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid tiene incorporado de manera consistente, como un componente clave en su filosofía, la formación certificada lingüística y metodológica de todos los actores académicos implicados en ello. Por tanto, ha llegado el momento y la disposición en todos los escenarios a su alcance, de poder investigar, reflexionar e intervenir de la manera apropiada para conseguir mejoras significativas al respeto.

7.2. Limitaciones del estudio

El trabajo desarrollado nos ha permitido analizar la implementación del Plan de Internacionalización de la Docencia en la Universidad Complutense de Madrid. El punto de partida ha sido el estudio de la temática en sus aspectos teóricos y prácticos. Al finalizar la investigación, podemos decir que este estudio nos ha permitido medir como se ha desarrollado una estrategia de internacionalización en un ámbito institucional concreto, para delimitar la formación lingüística y metodológica que se necesita en la oferta académica en inglés en la universidad. Para

ello, hemos considerado el punto de vista de los responsables de meter en práctica la normativa del Plan en las Facultades, los profesores que imparten docencia en inglés en las distintas asignaturas de grados y másteres y, con el análisis documental, hemos analizado los objetivos del plan y la oferta de grupos bilingüe en inglés en la UCM. Sin embargo nuestro trabajo tiene limitaciones que pasamos a comentar:

La primera de ellas hace referencia al alcance del estudio. Hubiese sido preferible conocer también el punto de vista de los estudiantes para centrar el foco de atención en su formación, tanto lingüística como metodológica, en el aula internacional. Sin embargo, ya existen estudios a respecto y, lo que si faltaba, era el grado de acuerdo/desacuerdo de los profesores respecto a la normativa establecida por el PID, así como su punto de vista en relación a la formación lingüística y metodológica en el aula internacional. De igual modo, hubiese sido interesante entrevistar también el PAS de las Facultades de la UCM en donde se imparte docencia en inglés, sin embargo, por la recién implantación del plan, este colectivo, aunque mencionado en los incentivos que la estrategia propone para ellos, todavía no tiene la implicación suficiente en términos de certificación de los idiomas, ni conoce suficientemente la iniciativa.

La segunda limitación, se refiere a la posibilidad de ampliar la investigación a más centros y universidades madrileñas y/o españolas. Sin embargo, lo que nos interesaba aquí, era sobre todo el análisis de la implementación de una estrategia, como el PID, en el contexto de una universidad específica, como la Complutense, que por su amplitud, ha permitido un trabajo en profundidad en distintos centros y en distintos niveles, que una comparación con mas universidades no hubiera permitido. Finalmente, terminamos las limitaciones diciendo que otro sesgo en la investigación, se refiere al interés especial en el tema que los participantes han demostrado durante el estudio. Desconocemos cuáles hubiesen sido los resultados con más participantes a las entrevistas y más respuestas al cuestionario, voluntarios en ambos casos. A pesar de ello el gran número de personas implicadas en la investigación hacen potencialmente generalizables los hallazgos de nuestro trabajo.

7.3. Futuros desarrollos

Para finalizar planteamos la prioridad de desarrollar líneas de investigación futuras respecto sobre todo a la implanatción de una política lignuistica en la universidad, las características que debería tener y los puntos que debería de tocar. A finales de los años noventa, cuando los países comenzaron a embarcarse en programas de grado enseñados en inglés, el principal motor fue la internacionalización endógena o “en casa” de las universidades. Ahora, las cosas han cambiado considerablemente y la globalización ha amenazado el status quo de estas instituciones y una característica ha sido que los gobiernos nacionales reformen radicalmente las estructuras legales y operacionales de la educación superior. Por tanto investigaciones respecto a como desarrollar e implanatar políticas y estrategias bilingües en el contexto de la educación superior nos parece fundamental.

Del mismo modo, investigar sobre la formación metodológica y las competencias lingüísticas y multiculturales de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula internacional es otro punto importante de la internacionalización de la educación superior. En particular, los cursos de especialización con el utilizzo de metodologías activas y la asistencia en el aula por parte de nativos, se consideran los más adecuados. Es necesaria la creación de programas para potenciar las habilidades naturales de cada uno. Está en juego la calidad académica de las enseñanzas universitarias y la capacidad comprender de manera exhaustiva todas los contenidos y los matices linguisitcos y culturales del aula internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G. (2007). *World Class Worldwide: transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Althusser, L. (1984). *On Ideology*. London: Verso.
- Luzón Trujillo, A. (2008). La construcción del espacio europeo de educación superior. principales tendencias en la política universitaria europea. En A. Jiménez Eguizábal (Coord.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de la Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación* (págs. 59-80). Madrid: Dykinson.
- Ashwill, M. A., & Oanh, D. T. H (2009). En D. Deardorff (Coord.), *Chapter 7. The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 141-157). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Ball, S.J. 2009. The governance turn!. *Journal of Education Policy*, 24(5), 537–248.
- Banks, A. S. (2001). *Cross-national time-series data archive* [dataset]. Binghamton, NY: Computer Systems Unlimited.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XIX. En T. Caín *et al.* (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-28). Barcelona: Graó.
- Beelen, J. &. (2015). Redefining internationalisation at home. *Bologna Researchers Conference*. Bucharest, Romania.
- Ben-David, J., & Zloczower, A. (1962). Universities and Academic Systems in Modern Societies. *European Journal of Sociology*, 3, 45-85.
- Birnbaum, R. (1984). *Distinction: A social Critique of the judgment of taste*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Alzina, R. B. (2004). Metodología de la investigación educativa (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Bloom, D. (2004). *Globalization and education*. *Globalization: Culture and education in the new millennium*, 56-77.
- Boffio, S. (2007). *University and economy: the Italian way*. En *Towards a cartography of higher education policy change* (pp. 39-45). Enschede, Netherland: CHEPS, University of Twente.
- BFUG Working Group (2012). The third Bologna Policy Forum. Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/BPF%20Statement_2704_2012_with%20additional%20event.pdf
- Bray, M., & Varghese, N. (2011). *Directions in educational planning International experiences and perspectives*. Paris: UNESCO; International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Buendía, E. E. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio* (20-21), 87-100.
- Buendía, L., & García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En T. González (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa* (pp. 202-226). Sevilla: Aljibe.
- Camille, B. K. (2010). Neoliberalism in Higher Education: A Comparative Approach. *International Journal of Arts and Sciences*, 153 – 175.

- Casson, M. (1982). *The Entrepreneur. An Economic Theory*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, business and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (eds) (2000) "English in Europe: the Acquisition of a Third Language." Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cerych, L. (1999). *The CRE, NGOs and European integration*. ERC Action Nº15, suplemento- 40 th aniversario de la CRE.
- CEVU (2004). Manual for a collaborative European virtual university. EuroPACE. Recuperado de www.europace.org/articles%20and%20reports/cEVU_manual.pdf.
- Choudaha, R. (2014). Challenges and opportunities for Global student mobility in the future: A comparative and critical analysis. En B. Streitwieser (Coord.), *Internationalization of Higher Education and Global Mobility* (pp. 19-33). Oxford: Symposium Book.
- Coaldrake, P. (2001). Responding to Changing Student Expectations. *Higher Education Management*, 3(2), 75-93.
- Coleman, J. (2006). *English-Medium Teaching in European Higher Education, Language Teaching*, 39, 1-14.
- Colucci, E. F. (2014). *Connecting mobility policies and practice: Observation and recomendations on national and institutional developments in Europe*. Brussels: European University Association.
- Comisión Europea (1983). Education and training in the European Community. Guidelines for the medium term: 1989-1992. *Communication from the Commission to the Council* (pág. COM (89) 236 final). Brusselas: European Commision.
- Comisión Europea (1985). *The Joint Study programe*. Brusselas: Comisión Europea
- Comisión Europea (1995). *White paper on Education and Training: Teaching and Learning*. Brusselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2006). *The history of European cooperation in education and training*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009

- Comisión Europea (2010). *Europe 2020: A strategy for Smart, sustainable and inclusive growth*. Recuperado de ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%200%20007%20%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf
- Comisión Europea (2013). *European higher education in the world* (COM 2013). [tratto da http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus__in_the_world_layouted.pdf](http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus__in_the_world_layouted.pdf)
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169-184.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association (EUA).
- Crowther, P. J. (2001). *Internationalization at home: A position paper*. Amsterdam: European Association for Universities.
- D'ancona, M. Á. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Dafouz, E. (2008). La Universidad y el reto bilingüe. ¿Está preparada la educación superior para el aprendizaje en una lengua extranjera? *AULA de Innovación Educativa*, 168, 45-49.
- Dafouz, E., (2015) Más allá del inglés: La competencia lingüística multidimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (32), 15-35.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En J. Schriewer (Coord.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Barcelona: Ediciones Pomares.
- De Farmiñán Gilbert, J. (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 1-10.
- De Ridder-Symoens, H. (1992). Mobility. En H. De Ridder-Symoens (Coord.), *A history of the university in Europe: Volume I. Universities in the Middle Ages* (pp. 280-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam.

- De Wit, H. &. (2012). The history of internationalization of higher education. En D. D. Deardorff (Coord.), *The SAGE Handbook of international higher education* (pp. 43-59). Thousand Oask: CA: SAGE.
- De Wit, H., Deca, L., & Hunter, F. (2015). Internationalization of higher education—What can research add to the policy debate? [overview paper]. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Coords.), *The european higher education area* (pp. 3-12). Springer International Publishing. Doi: 10.1007/978-3-319-20877-0_1
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internazionalizaione della Istruzione Superiore*. Bruxelles: Parlamento Europeo- Commissione per la Cultura e la Istruzione.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internazionalizaione della Istruzione Superiore*. Bruxelles: Parlamento Europeo- Commissione per la cultura e la istruzione.
- Deardorff, D. (2012). Outcomes assessment in the internationalisation of higher education. En D. D. Deardorff (Coord.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 167-189). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Declaración de Nancy (2006). *Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*. Recuperado de http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/112_Mackiewicz_Nancy_declaration_2006_2.pdf
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (highlights). Paris: UNESCO Archives.
- Díez Moreno, F. (2009). *Manual de derecho de la Unión Europea*. Navarra: Editorial Aranzadi.
- E. Cuervo, R.M. Alonso, M. Sabadell (2013). Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 365-388.
- Knudsen, I., Haug, G., & Kirstein, J. (1999). Trends in learning structures in higher education. In Trends I). The Confederation of European Union Rectors' Conferences and the Association of European Universities.
- Egron-Polak, E. (2005). Universities in the new global economy: Actors or spectators. En P. M. G. Jones (Coord.), *Creating Knowledge*,

- Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (pp. 56-66). Toronto: Toronto University Press.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey*. Paris: International Association of Universities. .
- El Mundo. «50 carreras 2014/2015». Consultado el 12 de enero de 2016.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Lemmens Medien GmbH.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: the Triple Helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337.
- EUA (2013). *Internationalization in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA Support*. Brussels: European University Association.
- European Comission (8 de Febrero de 2017). Lifelong Learning Programme. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en
- EURYDICE (1986). *European Community Education Cooperation: the first decade*. Brusselas: EURYDICE.
- EURYDICE (1988). *European Community Education Cooperation: the first decade*. Brusselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*. Brusselas: EURÍDICE.
- EURYDICE (2013). *Towards a mobility scoreboard: Conditions for learning abroad in Europe*. BrusselsEuroepan Commision.
- Ferencz, I. (2015). Balanced Mobility Across the Board- A sensible Objective. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Coords.), *The European Higher Education Area* (pp. 27-41). SringerLink: Springer.
- Ferlie, E. A. (1996). *New Public Management in Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Forsyth, K., y Kuiz, F. (2006). Survey research design. En G. Kielhofner (Ed.), *Research in occupatioanl Therapy. Methods of inquiry for enhancing practice* (pp. 91-109). Philadelphia: F.A. Davis.

- Fowler, F. (2002). Improving survey questions. En F. Fowler (Coord.), *Applied Social Research Methods Series* (pp. 97-123). London: Sage.
- Gay, L. R. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (Sixth Edition). Columbus, Ohio: Merrill.
- Geiger, R. L. (1986). *Private sectors in higher education: Structure, function and change in eight countries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gibb, A., Haskins, G., & Robertson, I. (2009). *Leading the entrepreneurial university*. Oxford: University of Oxford.
- Gornitzka, Å. (2006). *The Open Method of Coordination as practice. A watershed in European education policy? Arena Working Paper Series 16/06*. Oslo: Arena Centre for European Studies.
- Gornitzka, Å. (2007). Historical Legacies and New Modes of Governance in European Education Policy—The Inception of the Open Method of Coordination. Towards a Cartography of Higher Education Policy Change (pp. 165-172). The Netherlands: CHEPS, University of Twente.
- Green, W., & Whitsed, C. (Eds.). (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from business, education and health* (Vol. 28). Rotterdam: Sense Publishers.
- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guri-Rosenbilit, S. (2015). Internationalization of Higher Education: Navigating Between Contrasting Trends. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Coords.), *The European Higher Education* (pp. 13-26). SpringerLink.com: Springer.
- Guri-Rosenblit, S. (2011). Universities: Moving from a national system to a glocal network policy. En Tubella, I., & Gros, B. (Eds.), *Turning University upside down: Actions for the near future* (pp. 151-176). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya Press.
- Hackl, E. (2001). *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1814/1718>

- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29.
- Heritier, A. (2002). New Modes of Governance in Europe: Policy-Making without Legislating? En A. Heritier (Coord.), *Common Goods: Reinventing European and International Governance* (pp. 185-206). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Hinchliffe, K., & Youdi, R. V. (Eds.). (1985). *Forecasting skilled-manpower needs: the experience of eleven countries*. Paris: UNESCO.
- Hodson, D. A. (2001). The open method as a new mode of governance: The case of soft economic policy coordination. *Journal of Common Market Studies*, 39, 719-746.
- Hood, C. (1969). A Public Management for All Seasons. *Public Administration*, 69 (Spring), 3-19.
- Huisman, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher education*. Lemma: Utrecht.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: growing expectations, fundamental values*. Paris: International Association of Universities.
- Jones, E. & Al (2012). Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. AUDEM: *The International Journal of Higher Education and Democracy*, 3, 35-54.
- Jones, G. P. (2005). *Creating Knowledge, Strengthening Nations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Karen M. Lauridsen, Mette Kastberg Lilemose (2015) Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. *Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012-15*. Aarhus: IntlUni.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273.
- Kerr, C. (2001). *Uses of University* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Killick, D. (2013). Global citizenship and campus community: Lessons from learning theory and the live-experience of mobile student. En J. Ryan, *Cross-cultural teaching and learning for home and international students* (pp. 182-195). London: Routledge.

- Kingsley, J. (1996). *Women and the University Curriculum: Towards Equality, Democracy and Peace*. Paris: UNESCO Publishing.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). The problem of Diversification in Higher Education: Countertendencies Between Divergence and Convergence in the Finnish higher Education System Since the 1950s. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivenin, & R. Rinnie (Coords.), *The mockers and mocked* (pp. 95-116). Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: IAU.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam (Netherlands): Sense Publishers.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education Education*, (62), 14-15.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulation. *Research in International and Comparative Education*, 7(1), 20-33.
- Konnikova, M. (2014). *Will MOOCs be flukes?*, *The New Yorker*. Recuperado de noviembre de www.newyorker.com/science/maria-konnikova/moocs-failure-solutions.
- Krücken, G., Kosmützky, A., & Torka, M. (2007). *Towards a multiversity?: Universities between global trends and national traditions* (pp. 108-131). Bielefeld: transcript.
- Kyvik, S. (2004). Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 24(3), 393-409.
- Lawton, W., (2015) Apprendimento digitale, mobilità e internazionalizzazione nell'istruzione superiore europea. In De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internazionalizzazione della Istruzione Superiore* (pp. 81-88). Bruxelles: Parlamento Europeo- Commissione per la cultura e la istruzione.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

- Lenhardt, G. (2002). Europe and Higher Education between Universalization and Materialist Particularism. *European Educational Research Journal*, 1, 2, 274-288.
- Lilley, K. (2014). Educating global citizens: translating the 'idea' into university organizational practice. *International Education Association of Australia National Symposium: "Fostering global citizens and global competence"*. Melbourne: www.ieaa.org.au.
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the process of global citizen learning and the student mind-set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 225-245.
- Lorente García, R. y Torres Sánchez, M. (2010). Políticas de educación y formación en la unión europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7528/7196>
- Magna Charta Universitatum (18 de septiembre de 1988). Recuperado de http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumenti/bologna/17._Magna_Charta_Universitatum.pdf
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia. *Higher Education*, 46, 543-544.
- Marsh, D. (compiler and author) (2002). *CLIL/EMILE –The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Pavón Vazquez, V. & Frigols M.J (2013). The Higher Education English Language Landscape: Ensuring quality in English language degree programmes. Design and Multimedia Contents Department Valencian International University.
- Martín el Pozo, M. Á. M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 197-208.
- Martín-Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (Coord.), Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación educativa (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Maskell, D. y. (2001). *The New Idea of a University*. Thorverton: Imprint Academic.

- McKinsey. (2012). *The World at Work: Jobs, pay, and skills for 3.5 billion people*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/insight/mgi/research/labor_markets/the_world_at_work
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 39-54.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivenin, O., & Rinnie, R. (1996). Conclusion. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivenin, & R. Rinnie (Coords.), *The mockers and mocked* (pp. 207-236). Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Meyer, J. W. (2000). The World Institutionalization of Education. En J. Schriewer, *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Frankfurt: Peter Lang Publishers.
- Meyer, J., & Schofer, E. (Enero de 2005). *The World-Wide Expansion of Higher Education. Stanford: Center on Democracy, Development, and The Rule of Law (Stanford University)*. Recuperado del Center on Democracy, Development, and The Rule of Law Stanford Institute on International Studies <http://cddrl.stanford.edu>
- Michavila, F. (2014). *Informe sobre la Internacionalización de las Universidades de Madrid*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la UPM.
- Michavila, F., Mottareale, D., & Martínez, J. (2011). *El papel de la educación universitaria en el desarrollo regional de Castilla y León*. Valladolid: Fundación de Universidades de Castilla y León.
- Ministerio (2014). *La estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015 – 2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte MECD.
- Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (2012). *Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020*. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO).
- Ministerio de Educación (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/docum>

- entos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad
- Ministerio de Educación (2011). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2000). *Resolución del Portafolio Europeo de las Lenguas*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2013). *Plan Estratégico de Internacionalización de la Economía Española 2014-2015*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del Sistema Educativo Español*. Madrid: MECD/CIDE.
- Moreland, N. (2007). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. UK: The Higher Education Academy.
- Morris, N. (Julio de 2011). *Using Blackboard for blended learning enhances student engagement and learning*. Blackboard World 2011. Las Vegas. Recuperado de <http://blackboard.echo360.com/ess/echo/presentation/1a246e1f-faba-4bc6-8fe1-8e4234a4c790>.
- Myrdal, G. (1968). *Asian Drama*. Harmondsworth: Penguin.
- Naciones Unidas (2012). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Navés, T. & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an overview of research studies. En Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp 30-55). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Neave, G. (1990). Force of change, forces of continuity: the structural dynamic of higher education in the European Community. *Keynote address to the Conference L'Europe des Etudes*. Paris: Fédération interuniversitaire et polytechnique de Lille.
- Neave, G. (1996). Homogenization, Integration and Convergence: The Chesire cats of higher education. En V. L. Meek, L. Goedegebuure,

- O. Kivenin, & R. Rinnie (Coords.), *The mockers and mocked* (pp. 26-41). Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: Historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Neave, G. V. (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave, G., & Van Vught, F. (1994). *Prometeo Encadenado- Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa editorial.
- NEWGOV. (2005). New Modes of Governance. *First Annual Activity Report*. Recuperado de http://www.eu-newgov.org/database/PUBLIC/P11000-07-DESC07_Activity_Report_Y1_public_version.pdf
- Nolan, R. & Hunter, F. (2012). Institutional strategies and programmes: Learning from experiences of change. En D. K. Deardorff et al. (Coords.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 131-145). Thousand Oaks: CA: SAGE Publication.
- Núñez Cortés, J. A. (2009). Política y programas lingüísticos en la Unión Europea. Educación y Futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 31-44.
- O'Mahony, J. (2014). *Enhancing student learning and teacher development in transnational education*. York, England: Higher Education Academy.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- Oleksiyenko, A. (2015). Changing University Policies, Structures and Cultures: Global Research Partnerships and Academic Experiences in Canada, China, Russia and the USA. En J. B. Olson, *Educational Internationalization* (pp. 7-25). Rotterdam: Sense Publisher.
- Papadopoulos, G. S. (1994). *Education 1960–1990: The OECD Perspective*. Paris: OCDE.
- Peterson, P. M. (2014). Diplomacy and education: A changing global landscape. *International Higher Education*, 75, 2-3.
- Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, 7-157.

- Quintana de Uña, D. (1975). La política educativa en España entre 1850 y 1939. *Revista de educación*, (240), 30-40.
- Racké, C. (2013). *Staff mobility in higher education: National policies and programmes*. Brussels: European Commision.
- Radaelli, C. (2000). Policy transfer in the European Union. *Governance*, 13(1), 25-43.
- Rajan, A., van Eupen, P., & Jaspers, A. (1997). *Britain's flexible labour market. What next?* Tunbridge Wells: DfEE and CREATE.
- Räsänen, A. (2011). International Classrooms, Disciplinary Cultures and Communication Conventions: a report on a Workshop for Content and language teachers. *Quality Assurance Review for Higher Education*, 3(2), 155–161.
- Reichert, S. (2012). Refocusing the Debate on Diversity in Higher education. En A. Curaj, & P. Scott, *European Higher Education at the crossroads Part 2* (pp. 811-835). London: Springer.
- Rhoades, G. (1990). Political competition and differentiation in higher education. *Differentiation theory and social change*, 187-221.
- Rinne, R., & Koivula, J. (2009). The dilemmas of the changing university. En M. e. Shattock, *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (pp. 127-142). UK: Society for Research in Higher Education and the Open University Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: SAGE.
- Robson, C. (1993). Designing the enquiry: General design issues. En C. R. (Ed.), *Real world research: a resource for social* (pp. 38-73). Cambridge, MA: Blackwell.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (1996). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Rüegg, W. (1994). La Universidad como institución europea. *Historia de la Universidad en Europa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumbley, L. E. (2013). Soaring Spain. A dream defferred? *International Higher Education*, (74), 12-14.

- Sabaniego Puig, M., Dorio Alcaraz, I. y Massot Lafon, M. I. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Sanjurjo Rivo, V. (2012). El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres. *Revista de Derecho UNED*, 10, 585-609.
- Schofer, J. W. (2006). La Universidad en Europa y en el Mundo: expansión en el Siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. A. Pereyra (Coord.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Schumpeter, J. (1934). *Theory of Economic Development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Scott, P. (2007). The 'Nationalisation' of UK universities 1963–2007. En J. Enders & F.A. van Vught (Coords.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave* (pp. 59-66). Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Scott, P. (1996). *Higher Education in the Market Place: strategies for survival and success*. Budapest: Foro de la European Association for Institutional Research (EAIR).
- Scott, P. (2007a). Back to the future? the evolution of higher education systems. En B. Kehm (Coord.), *Looking back to look forward. Analyses of higher education after the turn of the millenium* (pp. 13-29). Kassel: W. Jenior.
- Scott, P. (2007b). The 'Nationalisation' of UK Universities 1963-2007. *Towards a cartography of higher education policy change*, 59-66
- Scott, P. (2012). *The Political Economy of Mass Higher Education: Privatization and Nationalization*. Nottingham: The Nottingham Jubilee Press.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (2010). *Datos y cifras del programa ERASMUS en España. Curso 2012-2013*. Madrid: SEPIE.

- Smith, A. and Webster, F. (1997). Changing ideas of the university. En A. Smith, & F. Webster (Eds.), *The Postmodern University?* (pp. 1-14) Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Smith, A., & Webster, F. (1997). The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society. *Higher Education*, 37, 405-407.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brusselas: European University Association (EUA).
- Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education Systems*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (1998). The Changing Roles of the University and the Non-University Sectors. *European Review*, 6(4), 475–487.
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312-341.
- Teichler, U. (2004). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. En I., Bleiklie, *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*. Paris: UNESCO Forum Occasional Paper Series No. 6.
- Teichler, U. (2009a). *Sistemas comparados de educación superior en Europa: marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Octaedro
- Teichler, U. (2009b). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93-106.
- Teichler, U. (2012). Diversity of Higher Education in Europe and the Findings of a comparative study of the Academic Profession. En S. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson, *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 935-959). London: Springer.
- Teichler, U. (2004). *Changing Structures of the Higher*. Papers produced for the UNESCO Forum Regional Scientific Committee For Europe and North America. Paris: UNESCO.
- Teichler, U., Wächter, B. & Lungu, I. (Eds.) (2011). *Mapping mobility in higher education*. Brussels: European Commission.

- The Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European ministers of Education*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- The Budapest-Vienna Conference. (2011). Obtenido de Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- The London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf
- The Lovaina/Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf
- The Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Trow, M. (1970). Reflection on transition from elite to universal higher education. *Daedalus*, 99(1), 1-42.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. *General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education* (pp. 51-101). Paris: OCDE.
- Trow, M. (1979). Aspect of diversity in American higher education. En J. S., Drew, H., Gans, N., Glazer, J.R., Gusfield, & C. Jencks, *On the making of americans: Essays in Honor of David Reisman*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Ugalde, N. y. (2013). *Investigación cuantitativa e. Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.

- UNESCO (2004). *Online Database*. Recuperado de: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>
- UNESCO (2011). *Informe de seguimiento de la EPT*. París: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (9 de octubre de 1998). *La educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unión Europea (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Diario Oficial n° C 191. Maastricht: Unión Europea.
- Unión Europea (2003). *Educación y formación 2010*. Bruselas: Comisión Europea.
- Unión Europea (28 de febrero de 1986). Acta Única Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. La Haya: Unión Europea.
- Unión Europea (30 de marzo de 2010). Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 83.
- Unión Europea (30 de marzo de 2010). Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 83, 47-199.
- Ussel, J., & Mottareale, D. (2012). Bolonia como disculpa. *Nueva Revista*, 104-117.
- Ussel, J., De Miguel, J., & Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y social.
- Valle, J. M. (2014). Los flujos de movilidad Erasmus al término del Programa Lifelong Learning y comienzo del Erasmus +. *Revista Internacional de estudios sobre sistemas educativos*, 2(3), 37-57.
- Valle, J., (2004). La política educativa de la unión europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59
- Van der Wende, M. C. (2001). Internationalization policies: About new trends and constraining paradigms. *Higher Education Policy*, 14(2), 249-259.
- Van Vught, F. (1996). Isomorphism in higher education. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivenin, & R. Rinnie, *The mockers and mocked* (pp. 42-58). Oxford: Pergamon/IAU Press.

- Varghese, N. (2013). Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. *Analysis Reports in International Education*, 5(1), 7-20.
- Vriens, M. (2010). *Virtual mobility: An alternative or complement to physical mobility*. Recuperado de iated.org/presentations/pv_11080.pptx.
- Wächter B. (2014). Recent trends in student mobility in Europe. En Streitwieser B. (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 87-98). Oxford, UK: Symposium Books
- Wächter, B., y maiworm, f. (Eds.). (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: lemmens.
- Westwood, A. (2000). *Winners and Losers in the World of Work*. London: Employment Policy Institute and Academy of Enterprise.
- Williams, G. (2009). Finance and entrepreneurial activity in higher education in the knowledge society. En M.Shattock (Ed.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy* (pp. 9-33). McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Wit, H. d., Deca, L., & Hunter, F. (2015). Internationalization of Higher Education- What can research Add to the Policy Debate? En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Coord.), *The European Higher Education Area* (pp. 3-12). SpringerLink.com: Springer.
- Woods, A. (2 de Mayo de 2008). Lucha de clases. La revolución francesa de mayo de 1968. *El Militante* (Blog). Recuperado de <http://www.elmilitante.org/europa-principal-153/francia-principal-157/4697-la-revolucin-francesa-de-mayo-de-1968.html>
- Wulz, J. (2015). Challenges of student mobility in a Cosmopolitan Europe. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Coords.), *The European Higher Education* (pp. 43-58). Springerlink: Springer.
- Zjada, J. I. (2010). Globalisation, ideology and education policy reforms. London: Springer.

ANEXOS

ANEXO I



PLAN PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA DE LA UCM

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el concepto de internacionalización de la enseñanza superior se ha desplazado del margen del interés institucional al mismo núcleo y de implicar a un número limitado de personas a convertirse en un fenómeno muy extendido. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se establecieron las bases para la consolidación de un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo y abierto al mundo. En esta línea, el Ministerio de Educación –dentro del Plan para la Modernización del Sistema Universitario Español– puso en marcha la denominada Estrategia Universidad 2015 con el fin de mejorar la competitividad internacional de la educación superior, promover la capacidad de nuestra sociedad para funcionar en un entorno internacional y responder a las necesidades de este nuevo escenario, desarrollando su dimensión y responsabilidad social y global.

En este contexto de actuación se inscribe el Plan para la Internacionalización de la Docencia de la UCM (PID),¹ un Plan transversal e integral, que persigue configurar un marco internacional, intercultural y multilingüe que permita crear unas condiciones favorables para una mayor internacionalización de los planes de estudio y de la oferta académica en general. Para este fin, el PID pretende incentivar, desde la preservación y uso del español como lengua de comunicación e identidad, la incorporación y el uso gradual del inglés como lengua franca de comunicación internacional y vehículo de transmisión de conocimiento en la actividad universitaria, tanto a nivel docente como investigador, e incluso en aquellas tareas administrativas de naturaleza marcadamente internacional. Progresivamente, junto con el inglés se introducirán otras lenguas extranjeras que desempeñen funciones estratégicas como lenguas de referencia en determinados campos de conocimiento y

¹ Este Plan supone una continuación y a la vez ampliación de la estrategia iniciada en el curso 2014-15 con el nombre de Plan de Lenguas para la Internacionalización (PLI).

entornos profesionales, o bien que cuenten con cierta proyección o tradición en nuestra universidad (por ej. francés en dobles titulaciones, alemán, italiano, etc.).

En líneas generales, pues, el PID tiene dos objetivos últimos:

- 1) Preparar a la comunidad universitaria *nacional* (estudiantes, profesores y PAS) para el desarrollo de unas estrategias interculturales y multilingües integradas racionalmente en el currículum y en las diferentes actividades académicas, que les permitan desenvolverse adecuadamente en un mundo cada vez más globalizado e interconectado.
- 2) Acoger a un mayor número de miembros de la comunidad universitaria *internacional* (estudiantes, profesores y PAS) en nuestro contexto UCM, a fin de aumentar la realidad transfronteriza de la universidad, potenciar la captación de talento internacional y fomentar el uso del español como lengua extranjera² en el proceso de internacionalización.

El Plan para la Internacionalización de la Docencia combina y da forma a varios tipos de procesos que deben convivir necesariamente en una planificación de este tipo. Por un lado, la delimitación de unos objetivos claros y definidos, consensuados por los diferentes centros y colectivos. Por otro lado, la obligación de la universidad de dar cobertura y apoyo a las iniciativas que nacen de los propios centros y colectivos en su aspiración por fomentar la dimensión internacional, intercultural y multilingüe de la UCM. Y por último, el apoyo explícito de la universidad a dichas iniciativas, el necesario respaldo presupuestario y un compromiso de continuidad en el tiempo.

2. OBJETIVOS

El PID pretende potenciar la dimensión internacional, intercultural y multilingüe de la UCM a través las actividades académicas relacionadas con la internacionalización de los planes de estudio, de la oferta académica de la UCM y del uso de lenguas extranjeras en el campus (tanto a nivel de grado como de posgrado) con vistas a atender a una serie de objetivos específicos:

1. Regular y coordinar a nivel institucional el desarrollo de aquellas titulaciones que tengan ya una trayectoria consolidada en la oferta de asignaturas en inglés en su plan de estudios (las denominadas titulaciones

² Dado el interés y número creciente de personas aprendiendo español, la UCM debe promocionar como estrategia de internacionalización cursos de nivelación en esta lengua para los estudiantes de habla no hispana, a través del Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE).

“bilingües”), así como de aquellas que utilicen una (o más de una) lengua extranjera en su docencia³.

2. **Ampliar la oferta académica** de la UCM en inglés y otras lenguas extranjeras (por ej. en grados conjuntos con otras universidades socias) a fin de mejorar las competencias internacionales del alumnado nacional, potenciar su perfil profesional y ayudar de este modo a su futura empleabilidad en un mercado laboral globalizado. Asimismo, este objetivo también pretende captar alumnado/profesorado internacional de excelencia que pueda incorporarse a las aulas a través de la docencia en inglés (u otra lengua extranjera), y favorecer convenios de intercambio académico con universidades extranjeras de prestigio.
3. **Establecer un sistema de incentivos consensuado** por la UCM, para el profesorado y el PAS que respalde la puesta en marcha de estas iniciativas, su sostenibilidad y garantía de calidad.
4. **Establecer mecanismos para la acreditación** de los distintos colectivos implicados (estudiantes, profesores y PAS), de forma que se garantice la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de las tareas administrativas directamente relacionadas con la internacionalización.
5. **Facilitar la certificación automática** del alumnado que curse grados o asignaturas en lengua extranjera.
6. **Expedir certificados** que acrediten la capacidad del profesorado UCM para impartir docencia en inglés (u otra lengua extranjera) y del PAS para realizar tareas internacionales.
7. **Ofrecer cursos de formación al profesorado** centrados en el uso de las estrategias docentes y pedagógicas necesarias en un contexto universitario internacional.
8. **Respaldar la organización de seminarios internacionales de docencia** con otras universidades, que permitan adquirir una formación más internacional a la vez que establecer redes de docencia internacional con el fin de solicitar proyectos conjuntos (por ej. Erasmus KA2).
9. **Facilitar al PAS el acceso a la formación en lenguas extranjeras**, con especial atención al inglés, dado su rango de lengua franca.

³ Este punto y los siguientes que conforman este documento se refieren a enseñanzas en las que el estudio de la lengua o cultura no sea una parte central de las mismas (por ej. Grado en Lenguas Modernas, Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación, etc.).

- 10. Publicitar e informar adecuadamente a la comunidad académica de los objetivos del Plan y sus medidas de implementación.**

3. ORGANIZACIÓN

La coordinación del Plan depende directamente del Vicerrectorado de RR.II. y Cooperación, y en concreto de la Directora del Plan para la Internacionalización de la Docencia. El Vicerrectorado de RR.II. y Cooperación es el organismo responsable de canalizar, impulsar y centralizar las distintas acciones, que a su vez articularán los diferentes centros de la UCM, así como de velar por la consecución de los objetivos previstos. Ahora bien, por su propio carácter transversal, el Plan guarda estrecha relación con los ámbitos de actuación de cuatro Vicerrectorados: el Vicerrectorado de Estudios, en lo que se refiere a certificación de titulaciones, la Delegación del Rector para Formación Permanente, Prácticas Externas y Empleabilidad, en lo referente a cursos de formación continua, el Vicerrectorado de Estudiantes, en lo referente a la captación y matrícula de estudiantes, el Vicerrectorado de Política Académica, en lo referente al programa de incentivos, y el Vicerrectorado de Calidad, en lo referente a la garantía de la calidad de las titulaciones bilingües y a la acreditación de estas titulaciones en marcos tanto nacionales como internacionales.

4. REQUISITOS

Profesorado

Para poder impartir docencia en una lengua extranjera, y en el caso específico del inglés, el profesorado deberá acreditar un conocimiento mínimo del nivel C1⁴ (usuario competente) de acuerdo con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), o bien haber impartido docencia en inglés (u otra lengua extranjera en la que esté prevista la docencia) durante un mínimo de dos años ya sea en la UCM o en otra universidad. Adicionalmente, se aceptarán estancias investigadoras y docentes de larga duración en universidades extranjeras en donde la lengua vehicular haya sido el inglés o aquella lengua en la que se quiera impartir la docencia. La supervisión de estos requisitos corresponderá al departamento(s) donde el profesor imparta docencia.

⁴ Tanto la literatura científica como las experiencias previas en la UCM y otras universidades, respaldan la necesidad de exigir este nivel para garantizar la calidad de la docencia y el aprendizaje.

Para los casos en los que no se disponga de ningún tipo de certificación oficial, ni estancias en el extranjero o experiencia docente previa en inglés (u otra lengua extranjera), el Plan habilitará un sistema de *acreditación* que permitirá al profesorado:

- 1) Prepararse para la realización del examen ACLES (niveles B1, B2 y/o C1) organizado por el Centro Superior de Idiomas Modernos (CSIM). Los exámenes que tienen el sello ACLES están reconocidos por CercleS (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior).
- 2) Participar en los cursos de formación del profesorado ofertados por la UCM para el desarrollo de estrategias docentes específicas en el aula internacional.

El profesorado, por su parte, deberá asumir un compromiso de docencia de un mínimo de tres años en la(s) asignatura(s) impartidas en inglés (u otra lengua extranjera); compromiso que deberá ser ratificado por el departamento al que se encuentre adscrito y por su Centro, a través de la Junta de Facultad.

Para asegurar la calidad de la docencia, se recomienda a los departamentos que el profesorado que decida impartir una asignatura en inglés tenga al menos una evaluación *Docentia* positiva o que asuma el compromiso de evaluarse mediante *Docentia* en la primera convocatoria posible.

Alumnado

El alumnado que desee cursar docencia en inglés deberá acreditar un conocimiento de nivel B2 de acuerdo con el MCERL, ya sea a través de certificados oficiales, o bien mediante la realización del examen de acreditación oficial CertACLES organizado por el CSIM. A fin de garantizar un número mínimo de estudiantes por grupo, se recomienda dar visibilidad al Plan a través del portal web y de las páginas del centro y departamento responsables.

De igual modo, se recomienda que los estudiantes extranjeros que deseen cursar estudios de grado o posgrado en español en la UCM acrediten un nivel de competencia que les permita completar sus estudios de manera satisfactoria⁵. Con el fin de alcanzar los niveles necesarios, el CCEE imparte cursos de nivelación, actúa como centro examinador de las pruebas oficiales DELE

⁵ Al igual que en el caso del inglés, el nivel B2 se considera el adecuado para cursar materias académicas a nivel universitario.

(Diploma de Español como Lengua Extranjera) y, en el futuro, lo será del SIELE (Servicio internacional de evaluación de la lengua española).

5. BENEFICIOS PARA EL ALUMNADO

Entre los beneficios que recibe el alumnado que curse un Grado Bilingüe o asignaturas en inglés (u otra lengua extranjera) caben destacar:

- La certificación de los créditos cursados en inglés (modalidad "bilingüe") o en lenguas extranjeras y/o en el suplemento europeo al título.
- La posibilidad de recibir, si hubiera demanda, cursos de lengua específicos relacionados con las materias que se imparte en inglés ofrecidos por el CSIM.
- La mejora de sus posibilidades de movilidad internacional.
- La mejora de su empleabilidad dentro y fuera de España.
- La adquisición de una herramienta de trabajo esencial (como es el conocimiento de un idioma extranjero) aplicado a su especialidad.
- El acceso a los recursos académicos y profesionales más recientes e innovadores (generalmente publicados en inglés como lengua franca de publicaciones científicas y de investigación).

MEDIDAS PARA LA IMPLANTACIÓN

Acción 1: Información y coordinación de la comunidad universitaria

Desde el curso 2014-15 y con el fin de que toda la comunidad universitaria fuera informada de las características del Plan y de las acciones puestas en marcha, se han realizado numerosas reuniones con los agentes implicados (vicerrectores, equipos decanales, directores de másteres, directores de departamento y profesorado) para informarles de estos aspectos y para recabar la información necesaria que permitiera realizar un análisis de las necesidades particulares de cada centro.

La difusión e información sobre el Plan también incluye la gestión de un portal web con el objeto de dar visibilidad a la normativa, criterios, requisitos, y cursos de formación ofrecidos. Asimismo, esta página incluirá recursos, bibliografía específica, experiencias y estrategias docentes útiles para la enseñanza en el aula internacional.

El profesorado, centro o titulación que desee ofrecer asignaturas en inglés u otras lenguas extranjeras deberá analizar las motivaciones que le llevan a

querer participar en el Plan, los recursos humanos disponibles y las características específicas de la titulación (por ejemplo, el papel de la internacionalización en el plan de estudios vigente, el perfil del alumnado o la importancia de la internacionalización en la formación y futura empleabilidad del alumnado).

El Departamento que opte por implantar docencia en inglés (u otras lenguas extranjeras) seguirá las pautas que aquí se recogen:

1. ASIGNATURAS: Comprobar que las asignaturas, ya sean optativas u obligatorias, ofertadas en inglés (u otra lengua extranjera), permiten al estudiante escoger. Es decir, el estudiante ha de contar con optativas suficientes en español, tal como se haya especificado en la Memoria Verificada, o bien, si se trata de asignaturas obligatorias, existe la posibilidad de cursar esa misma asignatura en al menos un grupo en español. En el caso de los grados “bilingües” los estudiantes se comprometen a cursar el plan de estudios tal y como se ha ofertado desde el centro.
2. El Consejo de Departamento debe aprobar su puesta en marcha.
3. La Junta de Facultad debe respaldar asimismo su puesta en marcha.
4. Se debe informar de la oferta en inglés (u otra lengua extranjera) al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y, en concreto, a la Directora del Plan para la Internacionalización de la Docencia, a fin de coordinarla y hacerla visible a través de la página web, así como asesorar a los agentes implicados y ofrecer formación metodológica al profesorado.
5. Se debe informar de la oferta en inglés (u otra lengua extranjera) al Vicerrectorado de Estudios para generar la asignatura a efectos de matrícula y planificación docente.
6. Finalmente, es necesario informar a la Comisión de Estudios y a la Comisión Académica de la UCM.

Acción 2: Formación y medidas de apoyo al profesorado

Anualmente, si hubiera demanda, se ofrecerán cursos de formación metodológica sobre las estrategias y principios de la docencia en el aula internacional, que tendrán un reconocimiento de la Delegación de Formación Permanente, Prácticas Externas y Empleabilidad. Dicha formación tiene como objetivo principal concienciar al profesorado de la necesaria adaptación

metodológica que trae consigo esta nueva situación educativa, dada la heterogeneidad cultural y lingüística que caracteriza a estas aulas internacionales.

Asimismo, el profesorado contará con un programa específico de incentivos, desarrollado ampliamente en la acción 4.

Acción 3: Medidas de apoyo al alumnado

Además de la obligatoriedad de que el alumnado acredite un nivel mínimo de B2 para poder matricularse en la modalidad “bilingüe” o en cursos impartidos en inglés, resulta necesario establecer medidas para intentar compensar un posible déficit lingüístico. Con este objetivo, el PID contemplará, si existe demanda, ofrecer cursos específicos impartidos por el CSIM en conexión también con las asignaturas que se impartan en la modalidad “bilingüe” o en inglés.

A su vez, el alumnado extranjero de habla no hispana, podrá matricularse en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) para la realización de cursos de lengua española hasta adquirir el nivel de español necesario que le permita cursar materias en dicha lengua con la suficiente competencia lingüística.

Acción 4: Programa de incentivos para el profesorado

Aunque la participación del profesorado en el Plan es *voluntaria*, su efectividad no puede descansar únicamente en la disposición y el afán por mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que es necesario ofrecer una serie de incentivos que reconozcan la labor de los docentes y el esfuerzo adicional que requiere enseñar utilizando una lengua extranjera.

En este punto, de forma específica se contempla:

- 1) Establecer un reconocimiento de créditos específico y diferenciado a los profesores: los créditos impartidos en inglés podrán tener un reconocimiento en la actividad docente superior al que tendrán los créditos de la misma asignatura en español y serán determinados por la Comisión Académica y recogidos en el Plan de Dedicación Académica. Este incentivo no se aplicará en el caso de profesores cuya lengua nativa sea el inglés (o la lengua extranjera de impartición de la docencia).
- 2) Garantizar la continuidad de la docencia al profesorado en la asignatura impartida en inglés (u otra lengua extranjera) durante un mínimo de tres

años. En los casos en que hubiera deseo por parte de más de un profesor de impartir la misma asignatura en inglés, el departamento favorecerá la alternancia del profesorado.

- 3) Ofrecer una certificación de la labor docente en lengua extranjera a efectos de acreditación.
- 4) Facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACLES u otros) para el profesorado y PAS, a través del CSIM.
- 5) Considerar como mérito la enseñanza en lengua extranjera en el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana.
- 6) Incluir la posesión de un nivel acreditado de inglés (u otras lenguas) de C1 o superior como mérito específico en el baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación.

Acción 5: Programa de incentivos para el PAS

Como ocurre con el profesorado y alumnado, se debe potenciar la formación y preparación lingüística del PAS, en especial de aquellos cuya labor esté directamente relacionada con tareas de proyección internacional.

Como objetivos en esta línea se persigue:

- Dar prioridad de acceso a los programas de movilidad internacional.
- Ofertar cursos específicos de lengua inglesa u otras lenguas extranjeras organizados por el CSIM.
- Incluir esta formación como méritos para concursar a plazas de promoción, y como requisito necesario en plazas relacionadas con las Relaciones Internacionales y la Investigación.

Acción 6: Evaluación de la Calidad del Plan

Para poder realizar un seguimiento del Plan se prevén una serie de reuniones periódicas con los colectivos implicados para evaluar las fortalezas y debilidades halladas e introducir medidas alternativas y correctivas en caso necesario. Este seguimiento se hará desde el vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación en colaboración con el Vicerrectorado de Calidad.

Asimismo, sería conveniente que cada centro contara con un número de indicadores de internacionalización para poder evaluar de manera más cuantitativa los resultados del Plan y que sirviera a los centros y al Vicerrectorado de RR.II. y Cooperación como indicador de referencia del grado de internacionalización.

ANEXO II

Estimado Sr. Vicedecano/a,

Mi nombre es Daria Mottareale y soy doctoranda del Departamento de Sociología III (Estructura Social y Sociología de la Educación) en la Universidad Complutense.

Actualmente, estoy realizando una tesis doctoral sobre la internacionalización de la educación superior. Los directores de mi tesis son los doctores Rafael Feito y Julio Iglesias de Ussel. Como usted sabrá, en nuestra universidad, más de un centenar de profesores están impartiendo unas 600 asignaturas en un idioma diferente al español y en su facultad existen cursos en inglés y/o bilingües implantados desde hace un tiempo. Dada su responsabilidad en la facultad, me gustaría conocer su punto de vista sobre algunas cuestiones inherente al Plan de Internacionalización de la Docencia (PDI) lanzado por la Universidad el año pasado.

Su aportación es de gran importancia dentro de mi trabajo de investigación, sin embargo, sé que la mayoría de vosotros estáis muy ocupados, y por razones de plazos, necesitaría esta información con la más brevedad, según su disponibilidad y tiempo a disposición. Por tanto, le propongo más opciones de contestación, según sus preferencias y disponibilidad:

Entrevista presencial (máximo entro el 5 de febrero)

Entrevista online (Skype)

Cuestionario online

Según, usted, me indica, preparo una entrevista, bien presencial o bien online, o le envío un cuestionario online a partir de la semana que viene.

De antemano le agradezco su colaboración,

Reciba un cordial saludo

ANEXO III

Entrevista A1

D: (Entrevistador)

V: (Vicedecanato de RR.II. de la Facultad de Ciencias Económicas)

D: Estamos aquí con el Vicedecano de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCM. Profesor, no va a ser una entrevista muy larga, tengo aquí unas preguntas guías y me vas indicando tú según avanzamos los argumentos que vamos abordar. Vamos hablar de la internacionalización de la educación superior y, en particular del PID, que es plan de internacionalización de la docencia de la UCM como usted sabe. ¿En la facultad de económicas hay clases, asignaturas que tiene grupos en inglés?

V: Si

D: ¿Cual son las asignaturas que tienen el grupo en inglés?

V: Nosotros ofrecemos en inglés y en español los tres primeros años completos de los grados de economía y administración de empresas y las obligatorias del cuarto año de estas dos carreras

D: De acuerdo, esto significa que vuestros cursos prevén clases en español y en inglés.

V: Tenemos de cada curso, ocho grupos, dependiendo de la asignatura, y de los cuales uno es en inglés y el resto en español y cada estudiante puede cursar esta asignatura en español o en inglés, pero para entrar en el grupo de inglés tiene que tener certificado de nivel de idioma.

D: Vale. Tu sabes que el PID es un plan de internacionalización en casa. Pues en tu Facultad hay asignaturas que se pueden cursar en español y en inglés y existen unos requisitos que tanto profesores como estudiantes, así como el PAS, que como sabrás también ha sido incluido en la estrategia, tienen que tener a la hora de recibir clases, los alumnos, e impartir docencia, los profesores, en inglés. El certificado de nivel C1 en el caso de los profesores y el certificado de nivel B2 en el caso de los estudiantes...

V: Si. Aunque, dado que esta certificación se está exigiendo desde la última temporada, hay un eximen para los profesores que llevan varios años dando clases en inglés y no se les pide. No es que ahora todos tengas el nivel C1, de inglés, sino que los nuevos, es decir, los que empiezan a dar ahora clase sí que tienen que tener un certificado y los que ya llevan cierto tiempo dando clase en inglés, se les ha eximido de este mandamiento.

D: Los profesores, pueden tener el certificado del nivel C1 de inglés, o haber realizado una estancia en un país extranjero...

V: O haber dado clase, durante una temporada o haber tenido un título como un máster o un doctorado en otro país de habla inglesa.

D: Como han respondido los profesores, no solo los que, ya que impartían docencia en inglés, sino los nuevos, es decir, ¿ha aumentado la demanda de profesores que quieren dar clase en inglés desde la implantación del PID?

V: Yo creo que va in aumento. Vamos, mi sensación es esta. Yo por ejemplo doy clase de inglés y con esto empezamos ya desde hace seis o siete años, es decir, un montón de años que estamos dando clase en inglés en esta facultad.

D: Claro. La facultad de CCEE además ha sido pionera en esto...

V: Sí. Entonces antes costaba más, sobre todo al principio, dado que era bastante costoso porque tenías que dar la misma asignatura en inglés y español a la vez, y se trataba de replicar todo lo que hacías, los programas, los materiales etc. tanto en español como en inglés, es decir, tienes un trabajo adicional y luego, no nos engañemos, no somos nativos, y dar una clase en un idioma del cual no eres nativo tiene un coste adicional.

D: Tanto para los cursos...

V: Como en todo, como en la vida. Si eres español y das clase en inglés o si vienes a España y no eres nativo de español, hacer vida en otro idioma o hacer un trabajo o vida profesional en una lengua que no es la tuya no es lo mismo y supone un coste adicional. Aunque, este coste, yo creo que con el tiempo se va cayendo.

D: Sí. Quieres decir que los profesores quieren invertir cada vez más en las clases en inglés ¿verdad? Y de hecho, en la misma UCM hay la posibilidad de cursos en inglés con certificado expedidos por la propia institución.

V: Nosotros ofrecemos clases en ingles a los profesores que quieran. Tenemos una actividad que está organizada por el decanato y por el cual un día a la semana hay unas clases de inglés que un profesor imparte a los profesores que están dando clases en inglés.

D: ¿Es un curso oficial de la UCM?

V: No. El curso oficial lo imparte el CSIM. Nosotros ofrecemos un curso dentro de la facultad de CCEE que a los profesores que quieren, se les da, y es sobre todo de conversación. Es decir, no son clases de inglés, sino que es simplemente para que se sientan con confianza a la hora de tener una conversación en inglés o adquirir cierta fluidez que quizás nos falta a todos...

D: ¿Con estas clases no otorgáis ningún certificado?

V: Aquí no. Esto es un apoyo.

D: A propósito de la internacionalización de los estudios, es decir, además de las competencias lingüísticas, en el PID se prevé para los profesores, en el caso de que hubiese demanda de ello, unos cursos de aprendizaje de las “competencias internacionales dentro del aula”. Es decir, unas competencias que los profesores que quieren impartir docencia en un

idioma extranjero, en este caso el inglés, tienen que desarrollar para poder desarrollarse en un contexto internacional. ¿Hay demanda por parte del profesorado de esta facultad para este tipo de curso?

V: Vamos a ver, lo que yo diría respecto a esto, es que el gran reto al que nos enfrentamos cuando damos clase a un grupo internacional en esta Facultad, es la heterogeneidad. Mira te voy a decir un ejemplo, la asignatura que daba yo el semestre pasado en la que había alrededor de 10 españoles y 20 Erasmus, más o menos, era un grupo relativamente pequeño porque había matriculados solamente 45 estudiantes en total y, a propósito de los estudiantes extranjeros, aunque los españoles también, muchas veces cada uno viene con su *background* formativo...

D: ¿Hay demanda de estudiantes extranjeros que no sean Erasmus?

V: Bueno nosotros tenemos Erasmus, visitantes y personas que viene por convenio internacional con otras universidades y luego están los Erasmus internacionales, es decir tenemos distintas tipologías de programas. Y hay una serie de programas con los cuales no solo recibimos estudiantes extranjeros, sino que tenemos programas de intercambio nacionales. En cuanto a los estudiantes internacionales, el grueso son Erasmus, y a esta facultad este año han llegado alrededor de 200 y luego están los visitantes que este año han sido más de 100 y van a ser más dado que hasta este lunes la matrícula está abierta todavía. La cuestión es que los visitantes en su mayoría no vienen tanto a las clases en inglés porque son muchos estudiantes latinoamericanos, sobre todo de México, y rusos, que ellos si vienen a las clases en inglés.

D: ¿Y los asiáticos?

V: Asiáticos algunos, pero no diría que son muchos.

D: ¿Los estudiantes extranjeros en general preeligen las clases en inglés?

V: Los de habla inglesa si o, mejor dicho, lo que no son de habla hispana.

D: En el plan otra cuestión es la de dar importancia al castellano. Es decir, crear una estrategia por lo cual los estudiantes extranjeros quieran aprender el español como idioma internacional...

V: Esta claro que si alguien hace una estancia en un país extranjero como mínimo debería aprender el idioma; si yo me voy a vivir a Polonia, a pasar medio año, lo ideal sería que, al margen de que el rendimiento académico sea el que sea, sí puedo aprender algo de polaco pues lo prefiero. Y los que viene aquí igual. Una cosa que si hemos observado es que cada vez más y esta tendencia es creciente, los estudiantes que nos llegan quieren tener las clases en inglés

V: Vale. Yo sé que los Erasmus generalmente prefieren las clases en inglés, porque a lo mejor vienen por un periodo de tiempo más corto...

V: Si, un semestre o dos semestres...

D: Exacto. Y a lo mejor alguien que viene de otro país de habla no hispana prefiere cursar las asignaturas en inglés

V: En realidad casi todos los de intercambio que vienen para uno o dos semestres, vienen a las clases que entienden, y si no tienen un buen nivel de español pues van a venir a las clases en inglés.

D: ¿La mayoría de extranjeros en general está en las clases de inglés?

V: No diría la mayoría. Ten en cuenta que hasta hace unos ocho diez años, no ofrecíamos las clases en inglés y también venían muchos extranjeros, entonces no es que no vengan a las clases en español, es que de manera creciente la proporción se ha ido repartiendo. Al principio casi todos venían a las clases en español y luego empezaron poco a poco a venir a las clases en inglés y entonces la proporción se está igualando, entre españoles y extranjeros, y más o menos ahora mitad de la gente viene a las clases en español y la otra mitad viene a las clases en inglés, de los extranjeros que van a las clases en inglés, son sobre todo los Erasmus

D: Que aquí son la mayoría de los extranjeros...

V: Los latinos vienen casi siempre a las clases en español y más o menos, casi siempre, los rusos vienen, a no ser que sean estudiantes que están realmente intentando aprender el español bien, a las clases en inglés también. A no ser que sean los que están estudiando español de manera más seria. Los asiáticos es un grupo más variado, porque hay algunos perfiles de asiáticos que no saben nada de español y claramente prefieren el inglés, y hay otros que si están intentando aprender más el idioma. Aunque lo de los asiáticos quizás es un mundo distinto. Los rusos que vienen durante un semestre casi siempre prefieren las clases en inglés y los Erasmus, ya te digo, que se están repartiendo. Luego los que vienen de Italia quieren aprender más el español, los que viene de Portugal les da un poco lo mismo, es decir, depende de la proveniencia. Es decir, no se puede decir que todos los Erasmus hagan esto o lo otro.

D: De acuerdo. Y los estudiantes españoles que quieren cursar las asignaturas en inglés, ¿hay muchos?

V: Cada vez hay más. De hecho, esto empezó para los españoles, no para los extranjeros

D: De hecho, el PID es una estrategia para aumentar la demanda de extranjeros, pero también la demanda de españoles en clases en inglés.

V: Yo doy clases en ingles desde hace tiempo y aunque no estuviera involucrado desde el principio en las clases piloto de la Facultad, las primeras fueron en 2005 me parece, sí que estuve cuando se instaló el grado con el plan Bolonia y en los grados de Economía y ADE empezamos a ofrecer un grado en inglés...

D: Son grados bilingües, es decir, en español con la opción de un grupo en inglés...

V: Siete en español y uno en inglés. Es decir, por ejemplo, tenemos el grupo A B C D E.. y el H es en inglés. Es decir, tenemos todos los cursos, y las obligatorias de cuarto, de ECO y ADE de un grupo en inglés, aunque todavía no hay oferta de optativas de cuarto en inglés, no se puede decir que el 100% está en inglés, pero si consideras que un estudiante puede

hacer las prácticas y el TFM en inglés, en el caso de ADE que tiene más asignaturas obligatorias, este porcentaje de créditos en inglés es casi del 92%. En ADE creo que este porcentaje es ligeramente superior que en ECO en donde tiene que estar en torno al 90%, algo así

D: A propósito de las acreditaciones que se piden a los estudiantes en el PID les parecen bien a los estudiantes

V: ¿A los estudiantes españoles?

D: Españoles y extranjeros.

V: Nosotros, a los chavales, cuando se matriculan normalmente en primero de carrera, o sea el verano antes de matricularse en el grupo, les pedimos que además de todos los requisitos de la asignatura, nos presenten su certificado oficial de idioma y tiene que ser un certificado oficial. En la página web de la UCM hay una tabla en donde aparece el listado de los certificados oficiales, como el de Cambridge o el TOEFEL, que los estudiantes tienen que presentar para cursar en el grupo en inglés y también tienen la opción de hacer el examen en CSIM que es el instituto de aquí de la UCM en donde se les hacen pruebas de nivel y exámenes varias al año, que suelen organizarse precisamente en junio o julio y otra en septiembre precisamente para los chavales que tiene que matricular. Entonces hacen esta prueba, consiguen el certificado del nivel B2 de inglés por el CSIM por ejemplo y tiene un certificado de idioma oficial, que hasta hace una temporada no lo era, pero ahora ya sí lo es. Y esto está muy bien porque así los chavales no solo tienen un certificado para poder cursar las clases aquí, sino que les vale en general y no solo para este procedimiento

D: Y a los extranjeros también se les exige un certificado oficial ¿verdad?

V: A los extranjeros que llegan de Erasmus o con algún convenio de la universidad, nosotros pedimos un nivel de idioma o, mejor dicho, recomendamos un nivel de idioma, normalmente en español o en inglés, en función de las clases que se quieren cursar. Pero es una recomendación.

D: ¿Ha aumentado el número de las acreditaciones de idioma por parte de los docentes desde la implantación del plan?

V: La verdad es que de momento no tanto, lo que sí que está ocurriendo, es que a los profesores se les pide un certificado siempre y cuando no hayan dado clases en otro idioma aún y los profesores suelen ser los mismos cada año y, por tanto, no tenemos tanta necesidad de certificados, pero si está clara la recomendación por parte de la facultad de que a todos los profesores nuevos que se vayan a contratar, que se piense en la eventualidad de dar las clases en inglés y pedirles o recomendarles un certificado oficial de idioma.

D: Pero de momento es una recomendación, es decir, no es obligatorio en su facultad...

V: Exacto

D: Y a propósito de introducir módulos internacionales dentro de las asignaturas, es decir, que no sea solo aprender el inglés y las competencias para dar clase en un entorno internacional, sino que cambien también los contenidos...

V: El gran reto que nosotros nos encontramos en las clases es que la base académica de los estudiantes es completamente heterogénea. Nos pasa en cada clase. Llegas a clase y, si hasta hace una temporada tu tarea era dar la clase en español o en inglés de un curso determinado, el que fuera a dar esta clase en inglés traducía el contenido y punto y mientras puedas controlar el conocimiento que tienen tus estudiantes de la materia que impartes, está todo correcto, es decir, tu das clase en tercero de economía y tú ya sabes que tus estudiantes de tercero de economía han hecho primero y segundo, con lo cual sabes las asignaturas que han cogido en los años anteriores, y la base teórica que tienen. Pero es un problema cuando cambias el idioma y llegan muchos estudiantes extranjeros a clase cada uno con su formación, es decir, si yo doy clase en tercero de economía, el ejemplo que te ponía antes, y me llegan estudiantes de Suecia, de Inglaterra, de Francia, de Italia o de cualquier país que no necesariamente han hecho en los últimos años lo mismo que mis estudiantes de aquí, entonces, la preparación académica de cada uno es completamente heterogénea. Y esto se nota más en algunos cursos que en otros y cambia mucho en función de la materia esto afecta la manera de dar este contenido

D: Entiendo.

V: Yo no puedo cambiar el contenido de mi asignatura...

D: Si, además esto implica un procedimiento administrativo de la universidad muy específico...

V: Si. El plan de estudio es el que está aprobado. Sí nosotros queremos cambiar el plan de estudio hay que ir a la ANECA, yo no soy libre de decir, por ejemplo: "bueno ahora no doy esta asignatura".

D: Si, es decir, este punto todavía no ha llegado. Hasta ahora el cambio es en los idiomas y las competencias internacionales en el aula internacional de los profesores y estudiantes.

V: Efectivamente, y que la complejidad, viene de la base de tener conocimientos muy distintos. Entonces, claro, nosotros recomendamos y tenemos un procedimiento por cual los profesores de cada asignatura especifican los que tienen que saber los estudiantes antes de cursarlos. Es decir, conocimientos previos para cursar esta asignatura. Nosotros tenemos una tabla...

D: De cada asignatura

V: Efectivamente, de cada asignatura, y los estudiantes deberían saber esto, esto, o el otro, vengan de donde vengan, porque si no se van a perder. Lo que no podemos admitir, es mezclar estudiantes que vienen de nuestra facultad, y sabemos lo que han cursado hasta la fecha y la base de conocimientos que tiene de la materia, pero con un chico que viene de Holanda, por ejemplo, y es de segundo, que además se apunta a una

asignatura de curato, sabemos que no tiene ni idea. No podemos frenar la afluencia de estudiantes extranjeros, aunque no es lo mismo hablar con personas que tienen los mismos concomimientos, que hablar con personas que tienen conocimientos distintos. Se ha multiplicado la heterogeneidad. Ahora estás en clase con estudiantes con distintos perfiles y no sabes cada uno que ha estudiado antes, los estudiantes extranjeros escogen la que quieren. Algunos, eligen asignaturas de segundo, otros de cuarto, etc. Aunque intentamos empujar a los de segundo a escoger asignaturas de segundo, ellos pueden elegir la que quieren siempre que haya sitio en las aulas y que tengan el nivel de contenido adecuado para cursarla, pero esto lo dicen al final ellos y no puedo decirle a un estudiante tú no tienes el nivel.

D: Y ¿no existe una prueba de conocimientos previos?

V: Claro. Pero esto pasa con los españoles también, en el caso de los estudiantes extranjeros es verdad que su perfil suele ser muy parecido a los de los españoles y suelen hacerlo muy bien, aunque otros muy mal, es decir, hay de todo, pero hay de todo como lo españoles, y hay españoles muy buenos y españoles muy malos, y no hay una regla general de quien funciona mejor que otro en el aula.

D: Y vosotros los aceptáis...

V: A mí me da igual, que sean de una nacionalidad o de otra yo tengo que dar un programa, lo voy a dar en español o en inglés. En función del programa de esta asignatura me llega un grupo de estudiantes, la única diferencia es que el grupo español suele ser mucho más homogéneo y el grupo en inglés, es más heterogéneo. Por tanto, esta es la problemática que se nos viene encima. Es decir, en el grupo de inglés me viene gente muy distinta que enriquece, pero también es un problema, por lo que te he contado antes. Es gran reto, al que yo diría nos enfrentamos cada día, es la heterogeneidad...

D: De acuerdo. Y no es por la diferencia de idioma...

V: Con los españoles te pasa lo mismo si tienes muchos de afuera. Es decir, en realidad el idioma es simplemente un ingrediente más, es decir, da igual dar la clase en español o en inglés, yo tengo que dar el mismo programa.

D: Dar clase en inglés es solo el principio de la internacionalización y las problemáticas que se pueden encontrar a la hora de aplicar esta estrategia...

V: Lo que quiero decir es que internacionalización en casa son dos cosas. Dar clases en inglés a ingleses, pero también dar clases en inglés a españoles. Cuando yo doy clases en español, o en inglés, hay internacionalización en ambas dimensiones, lo que pasa es que la mezcla de estudiantes es distinta. Al fin al cabo esta es una universidad, por lo tanto, lo que importa es que el estudiante está contento y si además se llevan bien entre ellos y hay una internacionalización de culturas, es maravilloso.

D: Y, profesor, a propósito de los incentivos a los profesores que deciden de dar clase en inglés, en términos de créditos...

V: Que se contabilizan con un porcentaje extra del 50%. Hasta el año pasado era del 25% ahora es del 50% adicional y de momento parece que va seguir siendo así, luego ya veremos...

D: Y ¿a los profesores de su facultad les parece bien?

V: Claramente para nosotros es mejor, porque se está reconociendo el esfuerzo adicional que implica impartir una clase en un idioma que no es el tuyo propio y, además, esto hace que, si tú eres un profesor nuevo que vas a dar una clase nueva el primer año, y en otro idioma, es mucho más costoso. Ya supone un esfuerzo aprender el contenido de una asignatura, imagínate aprenderlo en otro idioma, es más complicado...

D: Incentivos económicos no los hay.

V: No, no, claro. Los salarios están marcados por la normativa y no hay incentivos económicos adicionales para dar clase en inglés a parte del español, lo que pasa es que ahora si das una asignatura de seis créditos en ingles te cuenta como si hubiera dado una de nueve y hasta el año pasado eran siete y medio. Entonces al pasar a una asignatura típica de seis créditos de siete y medio a nueve, pues eso quiere decir que te reduce la carga docente que anual y esto sí que, de alguna manera, reconoce este esfuerzo adicional que hasta el año pasado compensaba lo justo y era más complicado convencer a los profesores que dieran clase en inglés. Ahora les empieza a compensar más y también, ten en cuenta, que depende mucho de que facultad estamos hablando, en esta facultad, por ejemplo, estamos todos por encima de dedicación y muchos estamos por encima de 24 créditos.

D: Hay predisposición por parte de los profesores a dar clase en ingles en su facultad

V: Depende de cada uno. No le vas a decir a alguien que de clases en ingles si no sabe inglés, entonces aquí la limitación es de conocimiento, sobre todo. Además, hay que tener valor para ponerte delante de los estudiantes y hablar en otro idioma y, a parte de los incentivos, es una cuestión de saber o no saber. Además, cada vez más los chicos conocen mejor el idioma, y también peor. Y algunos que, aun con el certificado, no entienden nada en las clases en inglés. Son señales imperfectas y no implica que sepas el idioma...

D: Esta es otra cuestión.

V: Claro, es la manera que nosotros tenemos de recibir una señal imperfecta sobre los conocimientos, hay un error, aunque es la señal que tienes.

D: Le parece bien el PID como iniciativa, es decir, que se haya creado un documento que aúna las iniciativas de las distintas Facultades, dado que hay unas cuantas, aunque económicas ha sido una de las primeras, ¿crees es algo que ayuda la internacionalización de su centro?

V: A mí me parece que sí, claramente, sobre todo porque los chicos españoles, cogen mucha confianza, aunque todavía no hay estadísticas, parece que los chavales que estudian en inglés son los que más participan después en intercambios. Son los que más se van de Erasmus, buscan convenios...

D: Las clases en inglés en el aula internacional entonces ayudan a la hora de...

V: Soltarse, de cara a los españoles, y de cara a los extranjeros, que llegan a las clases en inglés. Realmente nos estamos dando cuenta que, a esta facultad, llega gente que quiere tener una experiencia en España, pero que quiere estudiar en inglés, porque no sabe suficiente español...

D: O no le interesa aprenderlo. Otra estrategia del plan es convertir el español en una marca internacional, como le comentaba antes...

V: Esto ya ha ocurrido, ya estaba, y los seguimos teniendo muchísimo, y muchos quieren dar las clases en inglés, como los ingleses, por ejemplo.

D: Esto favorece la demanda de estudiantes extranjeros.

V: Y la demanda de convenios con universidades inglesas...

D: A parte del inglés, ¿dais clase en otro idioma?

V: De momento a parte del inglés, ningún otro idioma.

D: A propósito del PAS, en el plan se prevén certificaciones de idioma e incentivos también para ellos...

V: En nuestras oficinas se habla español, inglés y francés. A parte del certificado, lo que importa es que sean funcionales.

D: Y los incentivos son importantes...

V: Por su puesto.

D: Crees que desde la implantación del PID, y sus incentivos, ¿ha aumentado la difusión del inglés en su facultad?

V: No sé cuántos son conscientes de la existencia del plan. Lo que sí se sabe es que se dan clase en inglés desde hace mucho tiempo, hay muchos estudiantes extranjeros que nos llegan a las clases en español y en inglés, y que cada vez hay más estudiantes extranjeros. Porque los recibimos y lo hacemos bien. Es muy importante conocer los idiomas y moverse

D: ¿Crees que el PID es útil para la internacionalización de la educación superior?

V: Creo que el PID es un marco general que, a nosotros, desde el punto de vista organizativo y funcional, nos interesa mucho que exista. Sin embargo, es una estrategia general y son las acciones las que realmente llevan a las consecuencias; los incentivos, por ejemplo, funcionan muy bien, aunque yo empujo porque haya siempre más, aunque es muy pronto para decirlo. Seguramente aumentar los incentivos, por ejemplo, en lugar del 50% un

70% de créditos más, porque esto sí que empujaría a que los profesores se pongan a dar clases en inglés, a aprender el idioma, y a que se certifiquen para dar las clases. El incentivo del 25% de los créditos era muy justo, el 50 está bien, y el 70 estaría mejor. Sin embargo, teniendo en cuenta la escasez de profesorado, de momento no vamos a pedir el imposible. Hay que pedir más, pero de manera realista.

D: A propósito de la difusión del PID, ¿te parece bien el portal web que han creado, los seminarios que hacen...?

V; Si, a finales de abril hay la segunda jornada organizada, el año pasado participamos de esta facultad un montón de profesores, yo también estuve. Y este año, además de profesores, van a participar los alumnos. Este año, desde esta facultad, hemos invitado a que participen tanto profesores como alumnos que quieren enviar sus *abstracts* y sus resúmenes por si quieren participar. Es muy pronto lógicamente porque todavía está el plazo abierto, pero sí que el Plan se difunde desde esta facultad. Yo creo que esta facultad es una de las más activas en la internacionalización y, aunque la perfección todavía no la he visto, sí creo que vamos bien encaminados y el PID por su puesto es positivo. Y es un paso adelante importante, aunque sí que es verdad que a veces nos sentimos un poco incomprendidos respecto a otras facultades que todavía no lo hacen y no son conscientes de las problemáticas con las que nos encontramos, como el incremento de estudiantes que estamos teniendo, que es brutal, y en el día, día hay que gestionarlo bien. El aumento de los extranjeros ya está en todas partes, en la universidad y en las ciudades y esto que hay aprovecharlo y organizarlo bien para que los estudiantes puedan ir a cualquier sitio y desenvolverse bien. Y la internacionalización de la universidad es un buen punto de partida.

D: Gracias profesor.

Entrevista A2

D: (Entrevistador)

V: (Vicedecanato de RR.II. de la Facultad de Óptica)

D: Buenos días profesora, estamos con la Vicedecana de Ordenación Académica y Estudios de la Facultad de Óptica.

V: Correcto. Llevamos desde aquí también el tema de la internacionalización.

D: ¿Usted conoce el PID?

V: Claro, he participado en las reuniones con la vicerrectora de la UCM.

D: ¿Ha participado en las jornadas organizadas el año pasado por el PID?

V: No, pero vamos estoy al tanto de todo.

D: Perfecto. En su Facultad se imparte docencia bilingüe, ¿verdad?

V: Si, en 4 asignaturas...

D: Todas obligatorias...

V: Si, todas obligatorias, dos del primer año y dos del tercero.

D: El profesorado ¿ha accedido a impartir clase en inglés fácilmente?

V: Si, por supuesto. Desde la implantación del Plan, lo hemos difundido entre el profesorado de la facultad, y la verdad estaban todos muy entusiastas de ello.

D: A propósito de la acreditación y los incentivos para los profesores que quieren impartir docencia en inglés ¿está de acuerdo?

V: Por su puesto. A propósito de los requisitos, los profesores que quieren impartir docencia bilingüe, como establecido en el plan tiene que tener un certificado de inglés de nivel C1...

D: ¿Vosotros organizáis algún curso dentro de la facultad para ello?

V: No, nosotros aquí no hacemos nada. Los profesores que quieran certificar su nivel de inglés tienen que hacerlo por su propia cuenta.

D: Y ¿a propósito de los incentivos para el profesorado está de acuerdo?

V: Por su puesto. Es importante que los profesores tengan algún reconocimiento para impartir docencia en inglés, dado que esto, para ellos, supone una carga de trabajo importante, traducir los programas, saber hablar en inglés, etc.

D: ¿Ha habido respuesta por parte de los estudiantes?

V: No mucha, la verdad. De hecho, el problema es que no hay muchos inscritos en las clases en inglés.

D: Hablamos de estudiantes españoles ¿verdad?

V. Si

D: ¿Erasmus o estudiantes de intercambio hay?

V: Si, pero muy poquitos, sobre todo en estas clases que son de primer año y generalmente los Erasmus se apuntan a partir del segundo curso.

D: Claro.

V: Pero españoles no hay muchos. De hecho, en las clases en inglés hay un grupo hay 10 inscritos y en la otra solo 5, y es raro, porque son dos obligatorias del primer año y deberían de ser los mismos estudiantes en la una y en la otra, sin embargo, no es así.

D: Y esto aparecería en sus diplomas,

V: Claro en el certificado final le aparece, en el Suplemento Europeo del Diploma.

D. A propósito del PAS ¿está de acuerdo con que tenga que hablar inglés?

V. Si. Aquí de hecho desde antes del plan muchos del PAS se han apuntado a programas de inglés.

D. Tenéis PAS de habla inglés...

V. Sí, sí.

D: De todos modos ¿usted considera el PID importante?

V: Si, por supuesto. Además, nuestra idea aquí es ofrecer un curso entero en inglés, aunque bueno poco a poco. Los profesores están animados, pero todavía no hay mucha demanda de alumnos. Pero si somos propositivos al respecto.

D: muchas gracias, profesora.

V: A ti, un saludo.

Entrevista A3

D: (Entrevistador)

V: (Vicedecanato de RR.II. de la Facultad de Educación)

D: Estamos con el Vicedecano de la Facultad de Educación de la UCM.

V: Buenos días.

D: El objeto de nuestra entrevista es la internacionalización de la educación superior, en particular, la internacionalización en el propio país por lo que se quiere llevar a cabo una estrategia de internacionalización desde adentro de las facultades, para así decirlo. En la UCM en abril de 2016 se ha implantado el PID, que es un poco lo que me gustaría investigar y hablar con usted, a propósito de su implantación en la Facultad de Educación.

V: Efectivamente, el año pasado, en abril, se hizo el primer seminario sobre el PID aquí en la Universidad Complutense. Fue el primer seminario que se hizo, yo pertenecía al comité organizador, y este año, el 3 abril, se celebrará el segundo seminario. En la primera reunión las palabras clave eran “retos y oportunidades de la internacionalización”.

D: Sí, correcto. Aunque desde antes de la estrategia ya había un tejido internacional en la UCM ¿verdad?

V: Sí, claro. Esto es algo para darle mayor visibilidad. El año pasado, con la primera jornada, se quería un poco poner en valor la temática para que los profesores que ya estamos implicados en este plan en distintas facultades de la UCM, entre ellas, la Facultad de Educación, aportáramos nuestras experiencias y las compartiéramos entre todos. Entonces sí, que es verdad, que ya tiene una base que se va gestando desde varios años, concretamente aquí en la facultad nuestra empezaron todos estos cambios en el año 2009/2010 y en el año 2011/2012 pusimos en marcha el grado de maestro en educación primaria lo abrimos a un grupo bilingüe

D: Es decir, ¿cabía la posibilidad de cursar la misma asignatura en español y en inglés?

V: Si. En particular, en el grado de educación primaria consideramos que era muy importante ofrecer un grupo bilingüe porque desde hace muchos años, concretamente desde el año 2004, en la comunidad de Madrid se ha puesto en marcha un plan de enseñanza bilingüe en los colegios de primaria. Entonces, un poco en consonancia con esto, y para que nuestros maestros que formamos aquí tuvieran una mejor inserción laboral, consideramos muy oportuno que hubiera también aquí, en la facultad, una formación bilingüe.

D: La docencia bilingüe aquí has dicho que se ha desarrollado a partir de...

V: A partir del año 2011/2012 implantamos la docencia bilingüe y en el curso 2014/2015 ha habido la primera promoción de alumnos que terminaron sus estudios en inglés y, ahora, les estamos haciendo un

seguimiento sobre su inserción laboral, como están consiguiendo trabajo, etc. Pero, vamos, había mucha coherencia entre el plan bilingüe de los colegios de Madrid, nuestra formación de maestros, y dar a estos maestros la oportunidad de tener aquí un grupo bilingüe. Y lo más significativo es que prácticamente el 60% de los alumnos realizan sus estudios en inglés.

D: ¿Cómo se ha fomentado la demanda de docencia bilingüe en esta facultad?

V: Para responder a la demanda de profesores bilingües de la comunidad de Madrid, desde la facultad de educación lo que hemos hecho ha sido ir a los departamentos, en esta facultad hay 11 departamentos, implicados en la formación de los maestros de primaria y hemos hecho un sondeo para averiguar que profesores podían colaborar en la docencia de estos grupos en inglés.

D: Vale...

V: Para ver quién podía dar clases en inglés a estos alumnos. El primer requisito era que a los alumnos que entraran en el grupo bilingüe había que hacer una selección. Y, en concreto estos del programa bilingüe, necesitaban un conocimiento del nivel B2, un nivel intermedio alto, como establecido dentro del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERL)

D: El B2, que es nivel de certificación del idioma que prevé el PID para los alumnos que quieran cursar sus clases en inglés.

V: Exacto. Y, entonces, nos pareció oportuno pedir a los profesores un nivel C1 que según el MERL es el nivel avanzado. Sin embargo, al principio, cuando se puso en marcha el PID no era posible pedir esta acreditación a los profesores de forma tan inmediata.

D: ¿Porque había profesores que no tenían este nivel o, si lo tenían, no poseían una certificación?

V: Efectivamente. Les faltaba la certificación del nivel de idioma. Pero, así como había un claro interés académico en que eso saliera adelante, se les pidió a los departamentos que fueran responsables de seleccionar a sus propios profesores. Entonces, los profesores que se pensaba tenían ese nivel de idioma en esta calificación de lengua, se ofrecieron a dar clase en el grupo bilingüe. Eran profesores que habían dado clase en el extranjero, que habían hecho movilidad, que habían escrito artículos y/o estudiado fuera y, finalmente, este proceso se puso en marcha con la colaboración de estos profesores.

D: ¿Y les diste un plazo, a los profesores, para tener la certificación del nivel de idioma?

V: Claro. Fue precisamente unos años más tarde y, el año pasado, ya se aprobó como algo obligatorio que los profesores también acreditaran el certificado de nivel C1 de conocimiento del idioma. Por tanto, si al principio se contó con profesores que se pensaba que académicamente y lingüísticamente tenían este conocimiento del idioma, por sus experiencias de movilidad, por su formación o por sus estancias en extranjero, ahora lo

que se les pide ya es una acreditación oficial con uno de los certificados, de los muchos que hay, para acreditar el conocimiento del idioma. Y es una estrategia conjunta y, de aplicación general, a todas las facultades que estamos implicadas en este plan de internacionalización de la docencia.

D: ¿En la UCM los profesores tienen la posibilidad de sacarse este título ¿verdad?

V: Aquí en la UCM sabes que hay el Centro Superior de Idiomas (CSIM) que da cursos de idiomas y acredita el conocimiento de estos con un certificado oficial. El CSIM organiza cursos de idiomas para estudiantes, sobre todo los que piden la beca erasmus, que también se les exige una acreditación específica para su movilidad. Los profesores también pueden tomar estos cursos, sobre todo aquellos que concretamente se están preparando para dar clase en los grupos bilingües. Además, el año pasado, se pusieron en marcha unas jornadas de formación específicas para profesores que están impartiendo docencia en los grupos bilingües. En este caso, estos cursos, no eran tanto para facilitar su conocimiento del idioma, que también, sino sobre todo para mejorar sus estrategias didácticas, para que su metodología y sus estrategias de clase estuvieran más en consonancia con lo que supone adaptar el currículo con la enseñanza de esta asignatura en un idioma como el inglés. Este curso, o más bien el seminario, que se organizó en el marco del PID en junio del año pasado cuando ya los profesores no tienen docencia, y tienen más tiempo para estas actividades de formación, quería que, tanto los profesores ya implicados en plan como los que quieran entrar a ello, recibieran unas clases de metodología de didáctica y de estrategias de enseñanza, para dar clases en estos grupos.

D: ¿Y se apuntaron muchos profesores?

V: Si. De hecho, hubo que introducir unos criterios de selección, porque había mucha demanda, y se eligieron los que mostraban más interés.

D: Es decir ¿la demanda superó la oferta?

V: Si. Yo creo que el proceso de internacionalización de la UCM, que empezó hace ya unos años, hoy día, es algo imparable. Yo creo que va a mas, de hecho, el seminario que vamos a hacer este año se va a llamar también retos y oportunidades de la internacionalización, afianzando ya la temática, es decir un paso adelante respecto a lo que ya teníamos el año pasado. Es seguir progresando en esta dirección de internacionalización, que yo creo que es algo que lógicamente va a más.

D: ¿Cual podría ser el siguiente paso profesor?

V: Vamos a ver, yo creo que el objetivo fundamental del PID es que nuestra universidad sea cada vez más internacional, es decir, que estamos cada vez más abiertos a alumnos que vengan de fuera. La UCM no deja de ser una universidad de muchísimo prestigio, con mucha proyección internacional y seguramente es la universidad más grande España y, la segunda universidad de Europa que más alumnos recibe y la que más alumnos envía fuera. Dentro de esta estrategia, el objetivo fundamental es abrir esta universidad a los extranjeros, que vengan de fuera, alumnos de

todas partes del mundo. Entonces, el hecho de que impartimos docencia en inglés, lógicamente ayuda mucho, pero no hay que olvidar una parte importante de este proceso, y es que en nuestra universidad la docencia se imparte en español y, el español, es un idioma importantísimo en el mundo.

D: El segundo más hablado...

V: Efectivamente. Entonces esta dimensión de la importancia del español en el mundo, no se tiene que perder de vista en el PID y tenemos que abrir nuestra universidad para dar docencia en inglés o en otra lengua extranjera, como alguna combinación de enseñanza en francés, italiano etc. y sobre todo tener a mente que, el español en concreto, es un idioma con mucho potencial para que otros estudiantes extranjeros vengan aquí a recibir su docencia en castellano, por su puesto de Iberoamérica donde compartimos un idioma común, pero también estudiantes de otras parte del mundo que están interesados en nuestro idioma como americanos, también asiáticos, que están viniendo mucho a nuestras clases en España, africanos, etc. Es decir, la enseñanza del español en el mundo le da a nuestra universidad una dimensión extraordinaria.

D: De acuerdo profesor.

V: El PID es algo que debemos impulsar y que es una de las claves de la enseñanza en siglo XXI y nosotros en nuestra universidad complutense tenemos que llevarlo a cabo siempre y cuando no vaya en detrimento del español, es decir tiene que ser algo que se desarrolle de forma paralela. Y por supuesto fomentar la docencia en inglés, porque es un vehículo de formación mundial, sin descuidar, empero, la importancia del español y la importancia que tiene para los estudiantes extranjeros la inserción lingüística y cultural en España.

D: Profesor ¿qué evolución ha habido, respeto al plan de lengua para la internacionalización anterior al PAS, la internacionalización en su facultad?

V: Allí no participé, pero creo fue un primer paso, es decir, una especie de sondeo para ver cómo se podía enfocar el tema de la internacionalización. Creo que allí, al principio, se centraron en el aspecto de mejorar el conocimiento del idioma para que pudiera impartirse docencia en esta lengua extranjera pero se quedó ligado a este enfoque, que era algo restringido a las lenguas, mientras que el PID quiere que haya internacionalización de la enseñanza en todas las áreas en inglés y no centrarse exclusivamente en el nivel de idioma de los profesores, que es un requisito, sino que haya una proyección internacional de la universidad y para que la UCM sea más atractiva a nivel mundial.

D: Y ¿a propósito del PAS?

V: La internacionalización se gestiona gracias a que básicamente hay una serie de personal administrativo que está trabajando en las oficinas de movilidad. De hecho, la mayoría de las personas que trabajan en las oficinas de movilidad, son gente muy valiosa y extraordinaria que además se maneja muy bien con el idioma inglés. La oficina de relaciones internacionales de la UCM funciona de manera fenomenal y hay un PAS

muy preparado y competentes y que conoce muy bien todas estas claves internacionales, aunque a nivel de facultad, aquí, por ejemplo, tenemos una responsable de la oficina de movilidad, que es una persona también muy competente, y muchas veces nos vemos superados por el volumen de trabajo que tenemos, es decir, no damos abasto la cantidad de trabajo que tenemos que atender en la oficina de movilidad con tan poco personal. Por tanto, muchas veces, echamos de menos algún becario que nos eche una mano en la gestión de todos estos programas de movilidad, porque estamos hablando del Erasmus, pero también hay movilidad entre universidades españolas, el SICUE, hay contratos de movilidad con Iberoamérica, Estados Unidos, y todo lo llevamos desde nuestra oficina de movilidad. Toda esta gestión, gracias a la ayuda de estas personas que trabajan en la oficina de movilidad, lo sacamos adelante pero realmente necesitaríamos más apoyo. De hecho, es una de las cosas que echo de menos porque realmente queremos impulsar mucho la internacionalización y para mí es un proyecto extraordinario y veo que va a más, pero o que no veo es que tengamos un poco más de infraestructura y de apoyo de personal e incluso de apoyo presupuestario que para todas estas cosas siempre viene bien tener un poco más de presupuesto.

D: Y para el PAS se prevén unos incentivos también en el PID

V: Si, de hecho, ellos tienen abierta la posibilidad de participar en la movilidad y de echo todos los años la persona que está aquí trabajando y muchas más personas que trabajan en las oficinas de movilidad, pueden pedir movilidad para visitar otras facultades y ver aspectos relacionados con la gestión administrativa de la movilidad de otras instituciones. Y nosotros recibimos también personas que trabajan en otras universidades y vienen a vernos para ver como gestionamos nosotros la movilidad.

D: ¿Cómo ves el PID en general?

V: yo creo que esto ya no hay quien lo pare. Esta apertura al mundo globalizado con las herramientas de las Tics creo que hará cobrar a la internacionalización unas dimensiones enormes y esta apertura de la universidad al mundo es la base para sigamos teniendo cada vez más mayor prestigio y reconocimiento a nivel mundial. Este plan de internacionalización es algo ya imparable para seguir creciendo de forma exponencial y rápida.

D: ¿Qué condiciones y posibilidades tenemos que crear para que se realice?

V: Por una parte, que tengamos unos profesores que estén cada vez mejor cualificaos estimulando y fomentando también la movilidad de profesores, que es beneficioso para el profesor, el departamento y los alumnos en general y también que desde fuera vengan profesores extranjeros y que la universidad se beneficie de ello.

D: Gracias profesor. Ha sido un placer.

V: A usted.

Entrevista A4

D: (Entrevistador)

V: (Vicedecanato de Relaciones Exteriores de la Facultad de Psicología)

D: Buenos días profesora. Estamos con la Vicedecana de Relaciones Exteriores de la Facultad de Psicología

V: Buenos días.

D: A propósito del PID, que usted conocerá, la facultad de psicología es pionera en la oferta de docencia bilingüe.

V: Si, tenemos prácticamente el grado, los tres primeros años y, luego, del cuarto año tenemos las tres troncales, las optativas no, porque desdoblar las optativas en dos grupos, uno en inglés y otro en español, es más complicado sobre todo porque no tenemos docentes.

D: A propósito de los profesores ¿hay mucha demanda para impartir docencia bilingüe?

V: Nosotros empezamos hacer una evaluación, en su momento, cuando implementamos el grupo bilingüe a partir, me parece, del curso 2009 2010, para ver si los profesores hablaban bien en inglés, si se les entendía o no se les entendía y si las tareas que se les solicitaban se realizaban en inglés y, sobre todo, si para los alumnos esto había supuesto una ventaja competitiva. Y los resultados eran muy buenos.

D: ¿Habéis hecho una encuesta a los estudiantes?

V: Si. Se hizo una encuesta desde decanato para que los profesores tuvieran un *feedback* de los alumnos de las clases bilingües. Tuvimos algún problema en la implantación con el nivel de inglés de los profesores, de hecho, hubo un profesor que se le pidiera que dejara el grupo bilingüe porque no llegaba.

D: Porque al principio no se pedía un certificado ¿verdad?

V: Claro, esto ha sucedido desde un par de años, al principio se pedía un B2 y, luego, un C1 para que los profesores tuvieran un nivel superior al de los alumnos. Sin embargo, los que dan docencia bilingüe desde antes de la implantación del plan y que no tienen certificado oficial, no tienen ningún problema a impartir clase en inglés con un nivel muy satisfactorio. Es decir, son profesores, muchos de ellos catedráticos, que han dado clase fuera de España y por tanto exigirles que tengan un certificado oficial de Cambridge o el TOEFEL nos parecía excesivo. Pero lo que sí han hecho la gran mayoría es un curso que se hizo desde rectorado, que se organizó desde el PID, para desarrollar estrategias docentes.

D: ¿Para desarrollar competencias en el aula internacional?

V: Exacto. El curso consistía un poco en los recursos que pueden utilizar, como dar los mensajes o responder a los alumnos, el tipo de

construcciones, los materiales que se pueden utilizar en el aula, etc. para preparar a los profesores a utilizar el inglés como lenguaje de docencia.

D: Y ¿se apuntaron muchos profesores?

V: De mi facultad te puedo decir que hubo 12 ediciones, una el verano pasado y otra el verano anterior, y creo que de los 30, aproximadamente, profesores que hay en el grupo bilingüe habrán pasado por lo menos unos veinte.

D: De acuerdo. Y estos cursos ¿los había establecido la UCM en cada facultad?

V: No. Se hacían en el CSIM en el edificio multiusos y se impartían durante una semana de forma gratuita.

D: ¿Han acudido muchos profesores a la “llamada bilingüe” de su facultad?

V: No, fue una caza al profesor. Cuando nosotros decidimos implantar el grado bilingüe, se fue hablando con cada uno de ellos de forma individualizada y con aquellas personas que se sabía tenían una competencia lingüística, porque había que elegir uno por cada una de las materias y había materias en las cuales podía haber más gente y otras en que no y, finalmente, se fue eligiendo un poco el profesorado potencial, sobre todo teniendo en cuenta las ganas de dar clase en inglés, dado que es tal el esfuerzo de preparar una asignatura en inglés, que la gente se lo cuestiona. Date cuenta que lo único que les damos es que cada crédito se le cuenta como crédito y medio, pero hay muchos de que esto no le compensa. De hecho, hay gente que empezó y decidió retirarse del programa porque era mucho el trabajo que les ocasionaba, y preferían dar más grupos normales que en inglés.

D: ¿Un incentivo económico hubiera favorito mas la demanda de profesores?

V: No, es decir, no pasa nada si los incentivos no son económicos, podrían ser de muchas naturalezas. Es decir, no creo que el profesorado es lo que más les motiva, sin embargo, un incentivo de créditos claramente ayuda. Al principio, que se habló de quitarlos, muchos profesores me dijeron que se iban del programa dado que no es solo el hecho de dar las clases, sino traducir y actualizar los programas, y no es el mismo esfuerzo que si impartes docencia en tu propio idioma.

D: ¿Desde la implantación del PID ha habido un aumento de la demanda de profesores?

V: No.

D: ¿Y a los nuevos que se apuntan les vais a pedir certificado?

V: Sí. Date cuenta que la gente nueva que es está incorporando es más joven y suelen tener este tipo de documento porque se les exige para becas fuera y para un montón de cosas. Lo que, si se exigiría, en un presente futuro, es un certificado oficial y, de hecho, hay profesores que están matriculados en el CSIM, por ejemplo, para poder obtener este tipo de certificado oficial.

D: Este curso de inglés no prevé ninguna facilitación económica especial para los profesores que imparten docencia bilingüe ¿verdad?

V: No, de hecho esta es una de las quejas y uno de los temas pendientes que tengo con el rectorado, dado que ya es un esfuerzo tener que ir a clase, y los profesores se quejan, y con razón, que sin embargo al PAS si se le paga y al PDI no, y el que lo utiliza es sobre todo el PDI

D: ¿Aunque el PID prevé la internacionalización y las competencias lingüísticas del PAS también?

V: Si claro, y me parece estupendo, aunque el que da la clase, hoy por hoy, sigue siendo el profesorado y es algo que no cuadra. Que quieran fomentar la participación del PAS a la internacionalización ¡me parece estupendo! pero no creo es la parte fundamental. Aun así, hay muchos profesores que están matriculados en los cursos del CSIM y muchos profesores del grupo bilingüe que siguen incrementando y mejorando su nivel de inglés. Y es una necesidad, por ejemplo, en mi grupo hay tres profesores que están dando clase en el bilingüe de psicología, luego hay otras disciplinas que también dan clase en inglés y claro, el problema es que nuestros alumnos tienen cada vez mejor idioma, mejor competencia lingüística y nosotros la mayoría no somos nativos, no hemos crecido en un ámbito bilingüe como pueden ser nuestros estudiantes. En nuestra época no existía la formación básica en ingles era muy precaria, entonces y si se quieren mantener y ser resolutivos pues se tienen que matricular en este tipo de actividades.

D: Profesora, otro objetivo del PID es que el español se convierta en una marca internacional, ¿verdad?

V: Si, de hecho, este año en la jornada de internacionalización va a haber una mesa precisamente sobre la internacionalización a través del español.

D: En psicología, en vuestras clases ¿tenéis muchos estudiantes extranjeros?

V: Sí. De hecho, ha aumentado muchísimo el número de alumnos extranjeros que se matriculan directamente como alumnos nuestros en el grupo bilingüe.

D: Y de ellos ¿hay muchos Erasmus?

V: De los Erasmus permitimos que se apunten a las clases en ingles solo dos nacionalidades, por convenio, que son los irlandeses y los británicos, al resto, la lengua que tienen que dominar es el castellano y esto va en los convenios entre instituciones. Entonces, sí que hemos notado un incremento de alumnos de nacionalidad diferente al español que deciden hacer los cuatro años con nosotros en inglés. Para los extranjeros que se quieren apuntar en el grupo inglés, hay dos condicionantes: ser admitido por nota de corte en el grado de psicología y, una vez que son admitidos, hacen la solicitud de pertenecer al grupo bilingüe y para ello tienen que presentar un certificado oficial (hay una lista con los que valen y los que no valen en la página web de la UCM) que avale que como mínimo tienen un nivel B2 y, en el caso de que tengamos más solicitudes que plazas (son 50

plazas), se les pide nota y vuelve a ser el criterio de la nota lo que selecciona los que finalmente van acceder y los que no.

D: De acuerdo. Y, a propósito de los españoles ¿hay mucha demanda en las clases bilingües?

V: Sí, y va aumentando. Te puedo decir que este año la demanda de estudiantes españoles ha superado la oferta de plazas, que son 50, y se han apuntado 60. Y el año que viene es posible que tengamos que tomar una determinación y reducir a 50 las plazas disponibles. Y seguro que esto va en aumento, dado que los primeros años no teníamos ni 20 alumnos y con los años estamos teniendo mucha más demanda que oferta

D: ¿Y esto depende del PID?

V: Ya se estaba generando y ha sido gradual, pero sí, el PID lo ha fomentado mucho.

D: Volviendo al PAS, en esta facultad, en concreto ¿hay personal competente en términos de idiomas que os acompaña en las labores internacionales?

V: Aquí tenemos dos becarios. Y estos dos becarios sí que hablan en inglés, aunque tuve uno que no hablaba inglés que me lo enviaron y, el pobre, no hablaba, aunque la verdad era un chaval muy disponible. Uno es financiado por el rectorado y otro por la facultad y luego la persona que tengo como PAS tiene un nivel muy básico de inglés. El problema es que no existe dentro del perfil del PAS que tengan que tener un nivel de inglés, es decir, si tienes la suerte de que lo tengan bien pero no siempre es así. Por ejemplo, un PAS que tenía antes un nivel medio alto y la que tengo ahora no llega a un A2. El problema es que en la RPT lo que sería el Repertorio de los Puestos de Trabajo no hay un puesto que sea oficina de RRII en el cual los criterios sean que sepan hablar inglés, es un PAS básico de nivel 14 y no tiene por qué saber inglés. Sin embargo, sí que es verdad que el PAS de las oficinas internacionales de la UCM del rectorado este sí habla inglés porque allí sí que se les tuvo que pedir en su momento un certificado del nivel de inglés. Y los becarios, también los de aquí, sí que como requisito tienen que tener un nivel B2

D: Como última pregunta profesora, a propósito del PID ¿considera es una estrategia positiva dentro de la UCM y las distintas facultades?

V: Creo que el PID es un gran avance y una apuesta en el ámbito de la internacionalización, aunque la puesta debería de ser todavía más fuerte. Sé que Ema está intentado hacer lo indecible pero los recursos son muy limitados y se necesitaría más apoyo por parte del rector y más concienciación que es lo que estamos tratando de hacer con las jornadas internacionales y, finalmente, el gran problema es que si a la gente no se le da cualquier tipo de recompensa pues es difícil y sobre todo que mínimo por la gente que se quiera formar igual que en cualquier empresa, en cualquier institución, que sea gratis. Dado que ahora mismo los profesores, como lo alumnos, pagan el 70%. Y me parece poco incentivador para aumentar la demanda de profesores de docencia bilingüe.

D: ¿El de competencias es gratis?

V: Si, esto sí. Pero el de idioma no y si no me quedo sin profesores, dado que es un esfuerzo muy grande el que tiene que hacer los profesores. Los profesores cuando tienen que reproducir sus materias en un idioma que no es propio nativo supone un esfuerzo muy grande. Por tanto, la formación continua es muy importante y ya se están dando curso y debería incluirse la formación en idiomas porque en nuestra profesión es fundamental ser competentes y no solamente en inglés muchos podrían ser competentes también en francés, en italiano, en portugués. De hecho, muchos de nosotros damos clase yo estoy intentando fomentar el tema de los *teaching staff*

D: Claro. Y ¿en qué consiste?

V: Que tú vas a un país y das unas clases durante unas horas a un grupo en la lengua x. Yo por ejemplo, voy a Portugal y les doy las clases en inglés ellos me entienden en castellano pero yo no entiendo ni papa de portugués y a veces me gustaría saber un poco de portugués. Es decir, es igual que una de las demandas que hay para implementar bien el plan de internacionalización de la docencia es que existieran algunos asesores o expertos nativos que nos supervisaran también los materiales, por ejemplo, las transparencias los materiales que les damos, etc. porque tú lo redactas, pero estaría genial que alguien nos dijera que está bien o está mal o mira aquí esta construcción no se entiende. Y en la facultad de económicas tienen a un profesor nativo inglés que les apoya y lo ideal sería que esta fuera una figura que existiera para todas las facultades de la UCM.

D: Vale profesora, muchas gracias.

V: Un placer.

Entrevista A5

D: (Entrevistador)

V: (Vicedecanato de RR.II. de la Facultad de Derecho)

D: Estamos con el vicedecano de RR.II. de la facultad de Derecho

V: Buenas tardes

D: A propósito del PID, quería saber, por líneas generales ¿qué piensa del PID? ¿Qué retos y posibilidades le reconoce? y ¿qué opina a propósito de los requisitos y los incentivos que prevé para estudiantes, el personal administrativo y de servicios y los profesores?

V: Analizar en un espacio de tiempo tan corto todas las implicaciones del PID es poco menos que imposible, sin embargo, le doy unos rasgos generales que se pueden concretar también en más reuniones.

D: De acuerdo, gracias.

V: Lo primero que yo diría sobre el plan de la internacionalización de la docencia es que ha sido una “buena idea” y, lo más importante, aunque parezca paradójico ¡es que exista! Quizás es la primera vez, en la forma en el que se ha planteado el PID, en la que de una manera sistemática transversal y, podríamos decir, seria, se plantea una estrategia de la internacionalización de la docencia de la universidad en donde se está haciendo, creo, un gran trabajo por parte del equipo de rectorado y la Vicerrectora de relaciones internacionales, con los medios de los que disponen y han sido sensibles a las necesidades dado que han escuchado muy razonablemente lo que se les planteaba desde los centros, por tanto, el balance ha sido muy satisfactorio.

D: Si. Nunca, hasta la fecha, había existido una estrategia como el PID ¿verdad?

V: Exacto. Lo más importante del plan es, casi es que exista, es decir, efectivamente, es la primera vez que se ha planteado esta estrategia y que alguien se haya puesto a pensar en torno a la existencia de un documento común para todas las facultades de la UCM, a buscar medidas coordinadas, que puedan internacionalizar la universidad, etc., etc. Lo segundo que destacaría, aunque parezca algo muy básico, pero es muy elemental, es que además de ser una gran idea es que era una cuestión completamente necesaria, yo diría que inaplazable. Hemos cogido a tiempo el tren, justos de tiempo, pero cuando lo hemos cogido creo que lo hemos cogido muy bien, de una manera objetiva y después subjetivamente yo creo que con mucha ilusión lo hemos tomado muchos centros para alcanzar buenos objetivos.

D: ¿Qué tipología de oferta bilingüe tenéis en Derecho?

V: Vamos a ver, mi enfoque es que esta, es una universidad con un altísimo componente internacional. Fuera de España, sin ninguna duda, y con pleno respeto a las excelentes instituciones universitarias que hay por

todo el país, yo diría que la UCM, en concreto, es la universidad más conocida y este es un componente importantísimo para que atraiga alumnos internacionales.

D: ¿Hay demanda de estudiantes extranjeros en su facultad?

V: Hay una tremenda demanda, y lo digo muy satisfecho, aunque hay que aumentarla y hay una inmensa demanda por ejemplo en las titulaciones de doctorado. En nuestra faculta tenemos una gran demanda y una gran presión, en el buen sentido de la palabra, de candidatos a cursar el doctorado en esta facultad que proviene de todas las partes del mundo. Hay una presencia espectacular de candidatos que provienen de países de Iberoamérica. Pero también hay estudiantes que provienen de muchos estados de la unión europea EEUU etc., por tanto, el prestigio internacional de la UCM es evidente. Luego esta facultad en concreto es una facultad grande dentro de los que es la UCM y, a pesar, de que el derecho es una ciencia por así decirlo más local, al contrario de otras ciencias como la economía o las ciencias sanitarias en un mundo cada vez más pequeño, en una unión europea cada vez más integrada, en una comunidad iberoamericana de naciones hispanoamericanas que ha sido por la UCM tradicionalmente una prioridad y con un colegio complutense en Harvard, los esfuerzos de internacionalización que se han hecho en esta facultad han procurado estar siempre vivos, para atenderlos e impulsarlos en todo lo que está en sus manos. Entonces, y a pesar de que el derecho puede parecer una ciencia más local, a nivel formativo teórico y de investigación, la conexión internacional y el contraste internacional es fundamental. Y, desde esta perspectiva, por ejemplo, esta universidad tiene desde hace muchos años, e incluso antes del plan Bolonia del EEES, un plan de derecho hispano francés. Que es un plan de estudios que quien lo cursa, atiende simultáneamente a dos titulaciones: una concedida por la UCM, antes de licenciatura y ahora de grado en derecho, y otra concedida por la universidad de la Sorbona de París, y no queremos que esta sea la última titulación internacional de la universidad, es decir, queremos que esto se lleve adelante con otras universidades europeas y de otros Estados, es decir, esto también es una prioridad. Y luego tenemos unos resultados, razonablemente satisfactorios, pero que nunca nos dejan contentos, por lo que queremos ampliar la internacionalización del alumnado en un doble sentido: tanto en nuestros alumnos, que se marchan fuera de España, como por aquellos que se mueven entre las facultades de una misma universidad.

D: ¿Está hablando de internacionalización intrauniversitaria?

V: Exacto. Lo que pasa es que los alumnos, que cursan los dobles grados, tienen la posibilidad de hacer el Erasmus adaptándose a las estructuras jurídicas o bien empleando como cauce para marcharse de Erasmus la oferta que pueda ofrecer la facultad. Esto nos ha obligado a trabajar como un reloj a los vicedecanos de relaciones internacionales y a los equipos decanales de las distintas facultades de la universidad y, ya en el propio interés y en beneficio de nuestros estudiantes, se ha generado aunque muy bien canalizado por el rectorado, espontáneamente ha surgido porque lo demandan nuestros alumnos y alumnas la necesidad de que todos los servicios de internacionalización de la universidad en las distintas

facultades dejemos de ser servicios periféricos y pasemos a estar bien integrados y bien coordinados entre nosotros porque la necesidad, si lo exige. Sí tenemos por ejemplo un doble grado y una persona se marcha a una universidad italiana francesa húngara o austriaca con la asignatura de derecho y de ciencias económicas y empresariales lógicamente tenemos que coordinarnos muy bien en este trabajo los propios vicedecanos de los centros.

D: ¿Cómo gestionáis la docencia bilingüe en los grados?

V: esta ha sido una de las incidencias más positivas que han sucedido en el PID dado que por un lado va a dar un cauce más amplio para que exista docencia en todos idiomas y por otra parte quiere impedir que se pierda calidad o rigor en las materias etc. Entonces que venimos haciendo en esta facultad pues antes de que existiera el PID por una parte flexible y por otra tan arreglado como el actual lo único que existía era la buena voluntad de los docentes y las buenas voluntades de la junta de facultad, no de esta, de todos los centros de la universidad complutense y de los equipos decanales entonces se impartía la docencia en inglés en algunos grupos, lógicamente se le daba la oportuna difusión correspondiente al rectorado para que se supiera que se estaba impartiendo esta docencia en ese idioma pero hasta el PID las cosas se hacían de una forma más espontánea, o mejor dicho, más informal. Por tanto a raíz del PID que es bastante decente, durante este curso académico estamos en transición dado que por su antigüedad ha sido imposible implementar las medidas que pueden desarrollar de una manera exhaustiva el plan y sacar todo su fruto a ese plan decidimos abrir un periodo de reflexión con los distintos sectores de la facultad, es decir, el profesorado, el alumnado, escuchar a todo el mundo para una vez obtenidas estas sensibilidades ponerlas en marcha de la manera lo más consensuada posible y también de la manera más eficiente posible. Uno de los problemas durante los últimos años es que el rigor presupuestario se ha impuesto, entonces al tener que observar una disciplina presupuestaria muy importante yo no dudo de que el plan ha venido acompañado de menos recursos de los que hubiera sido deseado por el rectorado y en general por todos los sectores de la comunidad universitaria. Sin embargo, confío, así como esta es una prioridad para la universidad, para el equipo de rectorado y los equipos decanales de todos los centros, cuando el rigor presupuestario pueda ceder un poquito, se faciliten muchos recursos. Luego a partir de allí hay muchas cosas que hacer, primero, ocuparse de la formación de los docentes,

D: ¿Cree que son útiles los cursos de formación para el profesorado que imparte docencia bilingüe? ¿Qué propone el PID?

V: Sí, De hecho, la sensibilización de los docentes tiene una pedagogía distinta que la de los estudiantes. Estos últimos son muy conscientes cada vez más de la necesidad de la internacionalización de su formación y de la necesidad de internacionalización de sus conocimientos

D: ¿Se apuntan muchos españoles a las clases en inglés de su facultad?

V: La facultad de derecho cuenta con los servicios de apoyo del centro superior de idiomas moderno el CSIM que está muy cerquita de la facultad

y se imparten muchas clases. Esto es un mecanismo utilísimo que garantiza la eficiencia por la cercanía con nuestras aulas, que facilita las posibilidades de acceso, tiene unos precios muy competitivos y tiene unos docentes excelentes y que son un apoyo fundamental para nuestros estudiantes en su proceso de internacionalización. Muchos de ellos tienen la oportunidad de mejorar en la universidad sus habilidades sus conocimientos en materia de idiomas extranjeros, cuestiones necesarias a la hora acceder a determinados destinos Erasmus.

D: ¿los docentes de su facultad responden a la oferta de docencia bilingüe?

V: Si, los profesores también son un colectivo muy sensible a todo lo que significa la internacionalización, a nivel personal teniendo una vida profesional hecha y no teniendo todavía una demanda masiva de alumnos internacionales en sus clases, todavía no llega a la psicología colectiva de los docentes el aumento de la concienciación sobre la importancia de la docencia bilingüe. Primero, para su propia carrera universitaria, segundo, para sus estudiantes y tercero, para la universidad. Además, los profesores cuando les implica en un programa que ellos son conscientes de que va a mejorar la calidad de los servicios del centro y no a nivel teórico sino a nivel práctico ven los resultados ven la importancia los profesores quieren mucho a la casa, por tanto, van a ser los primeros que se pongan en marcha en esta dirección. Ahora bien, es cierto que en este camino no solo en la UCM sino en todas las universidades españolas, y no solo en derecho sino en todas las facultades, es donde tenemos que empezar poco a poco sin dejarlo, de una manera constante, y de manera progresiva, este proceso de internacionalización de la universidad.

¿Qué instrumento utilizaría en su facultad para fomentar la demanda y la oferta de profesores y alumnos en las clases bilingües?

V: Para ello cada vez más hay más instrumentos que prevé el PID como, por ejemplo, las medidas puestas en marcha por el Vicerrectorado con el cual estamos muy satisfechos. Por tanto, ya existe una conciencia en el alumnado que es esto es así, en el profesorado hay que arraigarla un poquito más. El profesorado de esta casa es muy cumplidor y en muchos casos excelentes por tanto creo que con las medidas adecuadas y la sensibilización adecuada responderá

D: A propósito de los incentivos, dado que impartir docencia bilingüe supone una carga de trabajo adicional ¿crees que son suficientes los ofrecidos por el PID?

V: Vuelvo a decir que lo mejor del PID es que existe. Por vez primera hay un instrumento que de una forma sistemática estructurada y planificada se buscan estrategias para internacionalizar la docencia al menos con el carácter ambicioso que prevé este instrumento antes había otros y más parciales. Así que dentro de esto cuales en concreto sean los incentivos es algo fundamental desde una perspectiva operativa sin embargo no es lo más importante. Si estos incentivos no funcionan habrá que utilizar otros y se cambiaran o se ampliaran, pero ya estamos hablando de una reforma y

de orientar la nave hacia el rumbo que se a mejor, pero la nave ya está en marcha y esto es un paso importantísimo.

D: Algún incentivo en concreto ¿qué pondrías?

V: La reformulación de la carga docente desde la perspectiva del trabajo que supone si puede venir acompañada de verdaderos estímulos que, ojo, los económicos son vitales, pero otros también, para estimular un colectivo es muy importante también la concienciación de la importancia de su propia carrera. En derecho estamos en un periodo de adaptación de reflexión dado que el PID no tiene tanto tiempo y en la universidad implantar cualquier reforma contando con que los ritmos son siempre de cursos académicos etc. pues requiere un proceso adaptativo relativamente largo, Nosotros nos tomamos muy en serio la calidad y cuando algo está en marcha queremos que funcione bien de ser posible desde el primer día, a lo mejor, hay que hacer ajuste, pero queremos que desde el primer día sea una cosa digna y se puede excelente y, precisamente, por esto preferimos en muchas medidas ralentizar un poco su implementación pero en el momento en el que se implemente queremos contar con las personas adecuadas, los estudiantes adecuados, con las materias adecuadas y con los medios adecuados y desde esta perspectiva construir desde todos esta facultad.

D: De acuerdo y la última pregunta, a propósito de la formación lingüística del PAS en tu facultad...

V: Es fundamental, el PAS es un elemento vertebrador e insustituible de la universidad, es una parte estable y estructurada de la universidad y para internacionalizar la universidad es fundamental internacionalización esta estructura administrativa que articula prácticamente todos sus servicios. Entonces por una parte hay que facilitar todos los medios para que pueda ampliar su formación y sus conocimientos igual que el profesorado, en materia de idiomas y hay que estimularlo y explicarle las bondades de la internacionalización.

D: En su facultad el PAS ¿tiene un buen nivel de inglés?

V: Aquí muchos de los funcionarios y el personal administrativo hablan inglés y otros idiomas con corrección. Lo mismo de los que trabajan en las oficinas de movilidad. Sin embargo, esto no es suficiente. Aunque me preguntes mucho es muy complicado que le diga que estoy completamente satisfecho siempre tendremos mucho que avanzar. Y luego, respeto a lo que es estrictamente reglado la vida universitaria es mucho más que lo que cabe en las páginas de un libro. Al final la universidad está viva, tenemos mucha docencia no reglada, jornada, simposios nacionales e internacionales, por tanto, la vida tan rica de la universidad UCM y de esta facultad también estamos fomentando la internacionalización

D: Se puede decir que “ha llegado la estrategia adecuada en el momento adecuado”...

V: Hemos observado con mucho rigor las disposiciones que nos imponen la internacionalización de una forma reglada, pero también todo lo que es legítimamente administrativamente no reglado todas estas actividades que

surgen espontáneamente en una facultad en una comunidad universitaria que está viva. Yo no voy a estar satisfecho del todo, pero ya es normal la presencia de investigadores extranjeros en la facultad, estudiantes extranjeros, etc. trabajan o estudian aquí y esta atmosfera internacional cada vez más está dejando de ser una novedad en el centro. Por una parte, ha sido mucho más espontánea y por otra parte ha sido mucho más sencilla perspectiva administrativa porque son actividades de docencia no reglada. Y esto ha generado una sanción de normalidad dentro de la facultad y esto sin duda servirá para el apoyo a la docencia reglada.

D: Muchas gracias por su tiempo, profesor.

V: Un placer.

Entrevista A6

D: (Entrevistador)

V6: (Vicedecanato de la Facultad de Filosofía)

D: Hola profesor

V: Hola

D: ¿Cuántos cursos bilingües de inglés tenéis en vuestra facultad?

V: 5 asignaturas semestrales; 4 en el primer cuatrimestre y 1 en el segundo cuatrimestre. Las cinco son de grado, y pertenecen al grado de filosofía. En los másteres no tenemos asignaturas en inglés y en los cursos de doctorado tampoco tenemos seminarios en inglés.

D: ¿Y, en estas asignaturas, los estudiantes pueden elegir su cursarla en inglés o en español?

V: Si. En cuatro de ellas es así, y hay una que al ser optativa no hacía falta desdoblarla y poner la opción en español, por tanto, está solo en inglés.

D: Conoces el plan, y sabes que es un proyecto que se inscribe en el proceso de internacionalización en casa que prevé entre otros, la oferta de grados bilingües. En la UCM, sí que hay muchas facultades que han empezado a impartir docencia bilingüe, sin embargo, el plan quiere aunar las iniciativas de todos los centros y establece, para ello, unos requisitos e incentivos para los estudiantes y los profesores que quieran impartir las asignaturas en inglés. A propósito de esto ¿consideras la internacionalización en casa algo importante y, sobre todo, presente en su facultad?

V: En nuestra facultad la internacionalización tiene posibilidades, pero encuentra grandes resistencias y también obstáculos.

D: ¿A qué propósito? De los incentivos por ejemplo...

V: Mira, hay algunos profesores que están preparados para dar clase en inglés y son los que realmente ya están internacionalizados, porque escriben en inglés, han estudiado fuera, han hecho estancias en el extranjero y, en un principio, incluso alguno de ellos ha empezado a dar clase en inglés sin recibir el incentivo, es decir, alguno de ellos lo hicieron porque realmente pensaron que se podía hacer. Por otro lado, hay una parte del profesorado, y una parte de las asociaciones de estudiantes, que no solo no pueden hacerlo, sino que no quieren. Porque lo consideran una prolongación del Plan Bolonia que es algo que ellos consideran negativo.

D: Pero no es lo mismo Bolonia que la internacionalización de la universidad...

V: No, no es lo mismo, pero en esta facultad se ha considerado algo imperialista y aquí siempre han sido muy críticos por estas cosas, filosofía es una facultad muy política y movilizadora en estas cuestiones organizativas. El anterior vicedecano puso sobre la mesa de dar algunas

asignaturas en inglés, pero no pudo por las resistencias que había de entrada.

D: ¿Cómo has conseguido implantar el PID en tu centro con tantas resistencias?

V: Vamos a ver, no porque les convenciera de que esto era algo bueno, sino porque empezó como una experiencia piloto, diciendo “bueno vamos a probar que no se pierde nada”. Cuando yo entré en vicedecanato como Decano de RRII el resultado fue que se apuntaron muchísimos estudiantes Erasmus...

D: ¿Hay muchos Erasmus en tu Facultad?

V: Si, y para ellos las clases son un lugar de encuentro, y la llegada aquí está más amortiguada si hay oferta bilingüe en inglés; no teniendo que hacer todas las asignaturas en español si están familiarizados con el inglés, esto les permite respirar un poco, es decir, si son bilingües o están acostumbrados al idioma lo hacen por comodidad y por encontrar otros Erasmus. Los estudiantes mediterráneos, e incluso los de los países del este, se meten en las clases bilingües para aprender el inglés académico y mejorar su nivel del idioma y, a veces, en el caso de los estudiantes de los países del este que vienen con un español muy bajo, aunque tampoco tienen un alto nivel de inglés, el choque con el español es más duro que con el inglés, y por esto prefieren estas clases.

D: ¿Cómo habéis decidido cuales asignaturas impartir en inglés y cuáles no?

V: Es una cuestión de profesorado. Nosotros trasladamos a los departamentos la posibilidad de hacer asignaturas en inglés y el incentivo para convencerlos. Yo intenté convencer tanto la junta de facultad como los departamentos, que las asignaturas en ingles no eran algo negativo.

D: ¿había mucha resistencia interna y política, por así decirlo?

V: Si, y cultural, había resistencia político-cultural. Nuestra facultad, que se ha resistido enormemente al plan de Bolonia de una manera impresionante y se sigue resistiendo, es decir, en nuestras juntas de facultad siempre hay alumnos y profesores, que critican el lugar en el que estamos y el espíritu del plan de Bolonia y, por tanto, cuestiones como la internacionalización está en el mismo capítulo.

D ¿Bolonia quizás quiere homogeneizar demasiado?

V: Si, y aquí hay personas muy conservadoras en cuanto a su forma de entender la universidad, y la entienden como un espacio que no tiene que seguir el ritmo de la sociedad al contrario tiene que resistirse a eso.

D: ¿Cómo vicedecano de RRII, un punto a favor de las clases bilingües en esta facultad cual sería según ti?

V: Yo soy partidario, porque no se eliminan asignaturas en español, sino que se amplía la oferta y el lado positivo de la internacionalización y el argumento que les di en su momento a la junta y los profesores fue es que nos servía para recibir Erasmus, dado que la principal razón por la que no

teníamos convenios con las universidades inglesas, es que las universidades británicas nos exigían que nos tuviéramos módulos en inglés, también porque ellos tienen mucha demanda de convenios Erasmus y son muy selectivos con los centros que eligen y esto lo poníamos sobre el papel en el sentido de dar una razón más de que así creábamos asignaturas en donde podían venir tanto estudiantes como profesores extranjeros, estos últimos mediante convenios Erasmus para profesores o bien mediante pequeñas estancias de investigación o de docencia.

D: ¿Esto también para estimular la demanda de profesorado extranjero en la facultad?

V: Claro, para incentivar la posibilidad de que profesores extranjeros vinieran, dado que un profesor alemán no va a poder dar una clase en su idioma aquí, esto es muy difícil, pero la va a poder dar en inglés y va a poder sumarse a una que ya funciona en este idioma y aportarle lo que tenga que aportar desde su perspectiva académica y, lo mismo podemos decir de profesores que vienen de los países del este, los países bajos etc. de tal manera que esto nos permitía un mayor contacto investigador y docente con el resto de Europa y este para mí, ha sido un argumento fundamental. Primero, muy importante era explicar que no eliminaban asignaturas en español. Esto era muy importante, si no hubiera sido imposible; segundo, que efectivamente esto ayudaba a crear mejores convenios con universidades extranjeras, que no teníamos hasta entonces; y, tercero, cada vez hay más institutos bilingüe, bachilleratos bilingüe y aunque quizás ahora no hay muchísimos, cada vez va a ver más y, por tanto, era una posibilidad para estos chicos de, en el futuro, poder comunicarse y entrar en el espacio público internacional de la filosofía que en gran medida es en inglés. Además, cada vez nos encontramos con más estudiantes que tienen capacidades bilingües para recibir clase en inglés y era una opción más que se les ofrecía.

D: ¿Las asignaturas en inglés han tenido éxito en esta facultad en términos de la demanda de estudiantes?

V: Si, las asignaturas han funcionado porque muchas de ellas los primeros años se han llenado de estudiante tantos Erasmus como españoles, eso si, menos españoles y es verdad que el año pasado ha habido más alumnos Erasmus, de hecho recuerdo que en una asignatura del año pasado había 17 alumnos Erasmus y quizás 3 españoles para que te hagas una idea. Aunque las cosas este año están cambiando y cada vez hay más alumnos españoles en las clases en inglés.

D: ¿Que incentivos ofrecéis y que nivel de crédito les pedís a profesores y estudiantes?

V: La acreditación de nivel no la hemos exigido hasta ahora porque desde el rectorado tampoco se nos ha exigido, exigiéndolo a los profesores, pues dábamos por sentido común que ningún profesor se iba atrever a dar clases en inglés sin dominar el idioma. Me consta que todos los profesores que dan clases en inglés en mi departamento, y en el caso de mi facultad, tienen un dominio más que sobrado del inglés, es decir, no hay ningún

profesor tan insensato como para dar clase en inglés de filosofía a chicos, que a veces son ingleses, sin saber inglés. Entonces, hasta ahora, no hemos pedido el certificado también porque dar clase en inglés era más un engorro a pesar de este 50% de créditos de incentivo, es decir, en vez de seis créditos están dando nueve por las mismas asignaturas.

D: ¿Y este incentivo, establecido por el PID, supongo lo habéis implantado aquí también?

V: Si, lo hemos implementado.

D: De acuerdo. Y ¿te parece suficiente?

V: Ten en cuenta, que, para impartir docencia en otro idioma, hay que cambiar todo el programa y que hay que traducirlo al inglés. Por ejemplo, los libros de texto serán en inglés y es posible que incluso hayan que cambiar alguna parte del contenido, aunque no lo sé esto, pero lo que si te puedo decir, es que cambiar todo el programa, es decir traducir el programa al inglés, introducir bibliografía en inglés y pensar como dar las clases en inglés es un trabajo adicional para el profesor. Creo que el primer año, impartir clase en inglés, es un esfuerzo muy grande y supone un cambio importante. Ten en cuenta también de que no se puede equiparar dar clases por ejemplo de economía en inglés, con darlas en filosofía, en donde los contenidos de las asignaturas tienen un componente retórico muy importante en el que la palabra, la exactitud, el ritmo, la precisión y cierta elegancia en el hablar es muy importante en las clases y para personas bilingües quizás no hay ningún problema, pero para personas que son bilingües pero el segundo idioma no lo dominan exactamente igual que el primero, pues eso supone un esfuerzo continuo.

D: ¿Cree que es suficiente el nivel B1 para los estudiantes que se apuntan a las clases bilingüe?

V: Si, además, les pedimos este nivel y un certificado de idioma también a los profesores, aunque, hasta ahora no les hemos pedido ningún certificado. Ten en cuenta, que en muchos casos los docentes aprendieron el inglés hace años y conocen perfectamente el idioma, han vivido en Inglaterra o han vivido en uno de los países de habla inglesa, aunque a los de nueva incorporación a este tipo de docencia sí que se los vamos a pedir según lo establece el PID.

D: A propósito de la heterogeneidad del nivel académico de los estudiantes de las clases bilingües ¿qué opina?

V: Esto nos esta pasando mucho con los Erasmus y las clases de inglés en general en donde existe cierto grado de heterogeneidad en sacrificio de la uniformidad. Si das clase en inglés y hay alemanes, italianos, ingleses y españoles, por ejemplo, pues te vas a encontrar con un mayor nivel de heterogeneidad y no sé si esto es un problema, en realidad, o es algo que aporta; también te diré que, entre los mismos españoles, hay niveles muy heterogéneos y los alumnos nunca son uniformes, es decir, hay alumnos más exigentes, alumnos que van más despacio, pero, repito, no creo que esto sea un grandísimo problema aquí.

D: ¿Crees que esto puede enriquecer las clases?

V: Yo creo que si, también por el tipo de estudio y disciplina que es la filosofía, que tiene una parte dialógica en las que se construye diversas perspectivas desde diferentes currículo y la pluralidad de tradiciones académicas no es en absoluto un límite. Ahora bien, el problema empieza, por ejemplo, cuando hay en clase culturas asiáticas, dado que las tradiciones educativas y culturales allí son muy diferentes, tanto que a veces es difícil encontrar puntos de encuentro. Ten en cuenta que nosotros tenemos algún máster donde hay estudiantes que vienen de china y es probable que manejen peor el idioma que cualquier europeo.

D: ¿Los estudiantes asiáticos se suelen apuntar a las clases en español?

V: Por su puesto, en el máster están en las clases en español y eso sí que representa un “problema de homogeneidad” y no por el idioma de las asignaturas, sino por el contenido de las clases.

D: A propósito del nivel de inglés del PAS y los incentivos que se les ofrece el PID ¿qué opinas? ¿lo ves como algo positivo?

V: Si, lo veo como algo muy positivo y, en mi facultad que yo sepa, el nivel de inglés es muy rudimental, es decir, no hablan mucho inglés a nivel administrativo. Tengo la sensación de que llevan toda la vida haciendo cursos pero que no salen de este nivel en el que se pueden defender en un mensaje, pero no cogen el teléfono por ejemplo en inglés, esto no...

D: ¿Hablas inglés?

V: Si, siendo coordinador de la oficina Erasmus tengo que tener un buen nivel de inglés sino es imposible; recibo llamadas en inglés, hablo con Erasmus que no saben hablar español, leo y respondo correos en inglés. En mi caso hice mi doctorado en inglés, es decir, no tengo certificado, pero me puedo defender en este idioma y lo avalo con que hice mi tesis doctoral en inglés y, por supuesto, debido el cargo de vicedecano de RRII no puedo no conocer el idioma.

D: ¿Tu equipo administrativo habla inglés?

V: Como te decía antes, mi personal administrativo en concreto se defiende, pero hasta un cierto punto, y, por ejemplo, no puede coger el teléfono en inglés, aunque puede responder algún mensaje, pero nada más.

D: Algo fácil...

V: Si, algo fácil y lo más complicado o lo hago yo o lo controlo yo, aunque, la verdad, en mi caso se esfuerzan todos y hacen un gran trabajo, por ejemplo, para que entiendas la situación, nosotros tenemos un nivel de Erasmus pequeño y, este año, hemos conseguido aumentarlo llevamos mucho tiempo haciendo un esfuerzo por aumentarlo.

D: Y a parte de los Erasmus ¿hay estudiantes extranjeros visitantes?

V: Los estudiantes e investigadores visitantes son en un 90% o más latinoamericanos con lo cual el inglés no es necesario.

D: ¿Y los profesores extranjeros?

V: Los profesores extranjeros que vienen con un convenio Erasmus, se debe sobre todo por la oferta de asignaturas en inglés. Por ejemplo, este año, que yo recuerde, hemos podido recibir profesores extranjeros que han podido incorporarse a nuestra plantilla por la oferta en inglés. Había un profesor que se ha apuntado a la asignatura de filosofía clásica grecorromana; nos ha dicho que era griego y que nos podía hablar de platón en inglés y no es solo una aportación de una tradición investigadora académica, sino que crea un vínculo con el profesor que lo recibe para posibles proyectos de investigación, de intercambio, en grupos redes internacionales, y en esto sentido es por lo que yo apostaba por las iniciativas bilingües.

D: ¿Hay muchos españoles que se vana de Erasmus?

V: Pues nosotros no tenemos un número muy alto de Erasmus españoles que se van fuera, el año pasado solo tuvimos 15 alumnos que se marcharon de Erasmus y a destinos muy diferentes, en algunos casos se han ido a Italia, en otros casos a Alemania y, lo que es cierto, es que muchos se pueden ir por primera vez porque hay clases en inglés, y esto es algo muy positivo; por ejemplo, en las universidades alemanas en Frankfurt hay mucha oferta de módulos en inglés.

¿Los españoles que se van de Erasmus suelen estar apuntados a las clases en inglés?

V: Los de doble grado de filosofía y derecho suelen ir mucho de Erasmus, más que los del grado de filosofía, pero no sé si, de los que van están apuntados en las clases de inglés, aunque seguramente en un futuro es posible que aumenten los números tanto de envío como de recibo de los estudiantes Erasmus y, por lo general, creo que la oferta en ingles ayuda. Como te decía antes, para los Erasmus es mejor, aunque no tomen todas las asignaturas en inglés, tener esta opción, además de las asignaturas en español que, por convenio, están obligados a tomar.

D: En general ¿crees que el PID es útil para la internacionalización de la UCM por cómo se ha planteado desde el rectorado en las distintas facultades?

V: Yo creo que sí, y sin la incentivación de este proyecto, no lo hubiéramos entrado en esto y seguramente nos hará conectar más con otros ejes académicos y nos hará ser mejores y nos dará un beneficio a todos; ahora bien, también tenemos que pensar que tanto en la Complutense como, en general, en España tenemos una tradición académica que nos conecta con la internacionalización del mundo latinoamericano y el español...

D: De hecho, el PID quiere potenciar el aprendizaje del español en el mundo...

V: Si, efectivamente.

D: ¿Cómo te enteraste del PID?

V: Yo lo he conocido por mi cargo de vicedecano de RRII, nos lo han contado y nos ha llegado de primera mano toda la información, además lo hemos ido conociendo porque esto ha tenido fases, es decir, se han ido

tomando cada vez más en serio los temas de los incentivos. Por ejemplo, una cuestión fundamental era, y sigue siendo, el tema del reconocimiento académico de las clases que se dan en inglés para los estudiantes, es decir se le reconozca que han hecho asignaturas en inglés o que ha tomado un grado entero en inglés. Sabes que aquí tenemos dos cosas: el título en papel, por así decirlo, y allí puede aparecer una mención y si has hecho todo el grado en inglés el título podría aparecer en inglés, pero luego está la certificación académica donde debería constar muy bien los exámenes que has hecho en inglés o si has hecho todo el grado en inglés.

D: ¿Participaste en las jornadas del PID?

V: No, aun así, creo que es una iniciativa importante y hay que difundirla; de hecho, algunos de los programas de internacionalización han ido en la dirección DE promocionar cursos de inglés para profesorado y creo que hay muchos profesores y PAS que están encantados con esto. Yo he difundido todas las ofertas que han venido a través del CSIM, es más les pedía la impartición de un curso de inglés para profesores que queríamos implantar aquí.

D: ¿Qué opinas de los cursos de formación en el aula internacional del PID para los profesores que imparten docencia en inglés?

V: No estoy convencido de los benéficos de esto, no tengo claro si los profesores bilingües tienen que ir a un curso para aprender cómo dar clase en un ambiente multicultural. Seguramente esto tiene mucho más que ver con la prudencia personal y profesional de cada uno y, me da la sensación, de quien da clase en inglés es porque de alguna forma ya ha estado en contacto con otras culturales y por tanto no se mueve mal en un idioma que no es el propio materno y en contextos culturales que no son los de la infancia. Yo creo que esto les vendría bien a profesores que tiene estudiantes de culturas muy opuestas de la nuestra...

D: ¿Como los asiáticos?

V: Sí. Es difícil hablar con alguien que tiene parámetros culturales tan diferentes. A los chinos les sorprende que google no tiene censura, por ejemplo, pero reitero la idea de que un profesor de universidad que no se entiende con estudiantes de otras culturas, me sorprendería mucho que estaría interesado en dar clases en inglés.

D: De acuerdo, profesor, no tengo más preguntas. Gracias por su tiempo.

V: Un placer.

ANEXO IV

1. TIPO DE ESTUDIO: GRA o MAS (grado o master)
2. DURACIÓN **A** - ANUAL / **C** - CUATRIMESTRAL
3. CARÁCTER (Obligatoria, Optativa ...)

GRADOS	FACULTAD	DENOMINACIÓN DEL TÍTULO	ASIGNATURA
TRABAJO SOCIAL	TRABAJO SOCIAL		SOCIAL WORK IN EUROPE
			COMPARATIVE SOCIAL WORK
			COMMUNITY WORK FROM AN
			PRACTICUM
			TRABAJO FIN DE GRADO
ÓPTICA Y OPTOMETRÍA	ÓPTICA Y OPTOMETRÍA		ÓPTICA GEOMÉTRICA
			PERCEPCIÓN VISUAL
			ÓPTICA BIOMÉDICA
EDUCACIÓN		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Psicología de la Educación (Inglés)
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Sociología de la Educación (Inglés)
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Educación Física y su Didáctica
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Fundamentos y Didáctica de la
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Lengua Extranjera (Inglés)
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Didáctica de la Lengua Extranjera
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Música en Educación Primaria
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Fundamentos y Didáctica de la
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Fundamentos de la Educación
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Fundamentos y Didáctica de la
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Didáctica de las Competencias
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe y Mención	Recursos Didácticos en Lengua
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe y Mención	Didáctica de la Lectura y de la E
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe y Mención	
		M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe y Mención	

	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe y Mención	Formación para
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Practicum de E
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Practicum de E
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Practicum de E
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Trabajo Fin de C
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Lengua Extranje
	M. EDUCACIÓN PRIMARIA Grupo Bilingüe	Didáctica de la
	M. EDUCACIÓN INFANTIL	Didáctica de la
	M. EDUCACIÓN INFANTIL	Didáctica de la
	M. EDUCACIÓN INFANTIL	Recursos y Mat
FILOSOFÍA	FILOSOFÍA	Corrientes Actu
		Seminario de H
		Filosofía del len
		Filosofía de la c
INFORMÁTICA	INGENIERÍA INFORMÁTICA	GESTIÓN EMPR
		FUNDAMENTOS
		MÉTODOS MAT
		MATEMÁTICA D
		FUNDAMENTOS
		FUNDAMENTOS
		INGENIERÍA DEI
		ESTRUCTURA D
		AMPLIACIÓN D
		PROBABILIDAD
		ESTRUCTURA D
		TECNOLOGÍA D

		TECNOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN
		BASES DE DATOS
		SISTEMAS OPERATIVOS
		REDES
		ÉTICA, LEGISLACIÓN Y PROFESIÓN
		ARQUITECTURA DE COMPUTADORAS
		AMPLIACIÓN DE SISTEMAS OPERATIVOS
		TRABAJO DE FIN DE GRADO
COMERCIO Y TURISMO	COMERCIO Y TURISMO	801955.- MÁRKETING DIRECTO
		801956.- POLÍTICA DE PRODUCTOS
		801959.- EL COMERCIO INTERNACIONAL
ODONTOLOGÍA	ODONTOLOGÍA	COMUNICACIÓN Y PSICOLOGÍA
		IMPLANTOLOGÍA
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS/INGENIERÍA MATEMÁTICA/MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA	Estructuras Algebraicas
		Cálculo Integral
GEOLÓGICAS	GEOLOGÍA	Paleontology
DERECHO	DERECHO	TEORÍA DEL DERECHO
		HISTORIA DEL DERECHO
		DERECHO ECLESIASTICO
		INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA
		DERECHO COMUNITARIO
		DERECHO PROCESAL CIVIL I
POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA	SOCIOLOGÍA	Sociología de los movimientos sociales
	CIENCIAS POLÍTICAS	Psicosociología Política
		Género y Política
PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	Statistics applied to Psychology
		Methods, designs and research

		Psychology: His
		Psychology of le
		Psychology of m
		Psychology of a
		Foundations of
		Foundations of
		Anthropologica
		Social psycholo
		Social psycholo
		Psychology of p
		Psychology of h
		Psychology of la
		Psychology of th
		Cognitive devel
		Social developm
		Psychometrics
		Physiological ps
		Assessment and
		Assessment and
		Psychopatholog
		Personality psy
		Differential psy
		Assessment app
		Educational psy
		Psychology of o
		Intervention an
		Intervention an
		Intervention an
		Intervention an
		TFG
FILOLOGÍA	Grado en Estudios Ingleses	ALEMÁN I
		ALEMÁN II
		ÁRABE I
		ÁRABE II
		BÚLGARO I
		BÚLGARO II
		CATALÁN I
		CATALÁN II
		CHECO I
		CHECO II
		DANÉS I
		DANÉS II
		ESLOVACO I
		ESLOVACO II
		FRANCÉS I
		FRANCÉS II
		GALLEGO I
		GALLEGO II
		GRIEGO MODER
		GRIEGO MODER
		HEBREO MODE

		HEBREO MODERNO II
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		INTRODUCCIÓN A LOS TEXTOS
		ITALIANO I
		ITALIANO II
		LENGUA CHINA I
		LENGUA CHINA II
		LENGUA CHINA III
		LENGUA CHINA IV
		LENGUA INGLESA B.1.3
		LENGUA INGLESA B.2.1
		NEERLANDÉS I
		NEERLANDÉS II
		NORUEGO I
		NORUEGO II
		POLACO I
		POLACO II
		PORTUGUÉS I
		PORTUGUÉS II
		RUMANO I
		RUMANO II
		RUSO I
		RUSO II
		VASCO I
		VASCO II
		FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLE
		LENGUA INGLESA B.2.2
		LENGUA INGLESA B.2.3
		LINGÜÍSTICA APLICADA A LA LE
		LITERATURA INGLESA DE 1800
		LITERATURA INGLESA HASTA 18
		SINTAXIS DEL INGLÉS
		TEATRO RENACENTISTA INGLÉS
		HISTORIA DE LA LENGUA INGLE
		LENGUA INGLESA C.1.1
		LENGUA INGLESA C.1.2
		LITERATURA DE LOS ESTADOS U
		LITERATURA DE LOS ESTADOS U
		EL INGLÉS A TRAVÉS DE LOS ME
		FICCIÓN MODERNISTA ANGLON
		POESÍA MODERNISTA ANGLON
		PRAGMÁTICA Y DISCURSO EN L
		SEMÁNTICA DEL INGLÉS
		TRABAJO FIN DE GRADO (ESTU
		POLACO IV
		PORTUGUÉS IV
		ALEMÁN III
		ALEMÁN IV
		ÁRABE III
		ÁRABE IV
		BÚLGARO III
		BÚLGARO IV
		CATALÁN III

	CATALÁN IV
	CINE Y LITER
	CONTEXTOS CU
	CRÍTICA LITE
	CRÍTICA LITE
	DANÉS III
	DANÉS IV
	DISCURSO Y TEX
	EL TEATRO DEL
	EL TEATRO DEL
	ESLOVACO III
	ESLOVACO IV
	FICCIÓN CONTE
	FICCIÓN CONTE
	FRANCÉS III
	FRANCÉS IV
	GALLEGO III
	GALLEGO IV
	GRIEGO MODE
	GRIEGO MODE
	HEBREO MODE
	HEBREO MODE
	INGLÉS PARA FI
	INTRODUCCIÓN
	ITALIANO III
	ITALIANO IV
	LA ILUSTRACIÓN
	LA POESÍA DE L
	LA POESÍA EN G
	LENGUA INGLÉS
	LINGÜÍSTICA CO
	LITERATURA DE
	LITERATURA IRI
	LITERATURA
	LOS ESTUDIOS I
	METODOLOGÍA
	METODOLOGÍA
	NEERLANDÉS III
	NEERLANDÉS IV
	NORUEGO III
	NORUEGO IV
	NOVELA Y SC
	NUEVAS TECNO
	ORÍGENES Y CO
	POESÍA Y POÉT
	POLACO III
	PORTUGUÉS III
	PRÁCTICAS EXT
	PSICOLINGÜÍST
	RUMANO III
	RUMANO IV

		RUSO III
		RUSO IV
Grado en Lingüística y Lenguas Alicantadas		SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA DE
		SHAKESPEARE: LECTURA CRÍTICA
		TEATRO DEL SIGLO XX EN
		TECNOLOGÍAS DE LA INFO
		TRADUCCIÓN Y LINGÜÍSTICA CO
		VARIEDADES DEL INGLÉS
		VASCO III
		VASCO IV
		IDIOMA MODERNO: ALEMÁN I
		IDIOMA MODERNO: ALEMÁN II
		IDIOMA MODERNO: ÁRABE (NI
		IDIOMA MODERNO: ÁRABE (NI
		IDIOMA MODERNO: BÚLGARO
		IDIOMA MODERNO: BÚLGARO
		IDIOMA MODERNO: CATALÁN
		IDIOMA MODERNO: CATALÁN
		IDIOMA MODERNO: CHECO I
		IDIOMA MODERNO: CHECO II
		IDIOMA MODERNO: DANÉS I
		IDIOMA MODERNO: DANÉS II
		IDIOMA MODERNO: ESLOVACO
		IDIOMA MODERNO: ESLOVACO
		IDIOMA MODERNO: FRANCÉS I
		IDIOMA MODERNO: FRANCÉS I
		IDIOMA MODERNO: GALLEGO
		IDIOMA MODERNO: GALLEGO
		IDIOMA MODERNO: GRIEGO M
		IDIOMA MODERNO: GRIEGO M
		IDIOMA MODERNO: HEBREO M
		IDIOMA MODERNO: HEBREO M
		IDIOMA MODERNO: INGLÉS I
		IDIOMA MODERNO: INGLÉS II
		IDIOMA MODERNO: ITALIANO
		IDIOMA MODERNO: ITALIANO
		IDIOMA MODERNO. LENGUA
		IDIOMA MODERNO LENGUA
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		IDIOMA MODERNO: NEERLAND
		IDIOMA MODERNO: NEERLAND
		IDIOMA MODERNO: NORUEGO
		IDIOMA MODERNO: NORUEGO
		IDIOMA MODERNO: POLACO I
		IDIOMA MODERNO: POLACO II
		IDIOMA MODERNO: PORTUGU
		IDIOMA MODERNO: PORTUGU
		IDIOMA MODERNO: RUMANO
		IDIOMA MODERNO: RUMANO
		IDIOMA MODERNO: RUSO I

		IDIOMA MODERNO
		IDIOMA MODERNO
		IDIOMA MODERNO
		LENGUA ALEMANA
		LENGUA ALEMANA
		LENGUA BÚLGARA
		LENGUA BÚLGARA
		LENGUA ESLOVACA
		LENGUA ESLOVACA
		LENGUA FRANCESA
		LENGUA FRANCESA
		LENGUA III: ÁRABO
		LENGUA INGLESA
		LENGUA INGLESA
		LENGUA ITALIANA
		LENGUA ITALIANA
		LENGUA IV: ÁRABO
		LENGUA POLACA
		LENGUA POLACA
		LENGUA RUSO I
		LENGUA RUSO I
		LENGUA ALEMANA
		LENGUA BÚLGARA
		LENGUA ESLOVACA
		LENGUA FRANCESA
		LENGUA INGLESA
		LENGUA ITALIANA
		LENGUA ITALIANA
		LENGUA POLACA
		LENGUA RUSO I
		LENGUA V: ÁRABO
		ANÁLISIS LINGÜÍSTICO
		EL INGLÉS A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA
		EL ITALIANO EN EL SIGLO XX
		INGLÉS PARA FILOSÓFOS
		ITALIA Y SUS DIÁLECTOS
		LINGÜÍSTICA TEÓRICA
		METODOLOGÍA DE LA LINGÜÍSTICA
	Grado en Estudios Hispano-Alemanes	ALEMÁN III
		ALEMÁN IV
		FRANCÉS I
		FRANCÉS II
		FRANCÉS III
		FRANCÉS IV
		ITALIANO I
		ITALIANO II
		ITALIANO III
		ITALIANO IV
		ALEMÁN V
		FRANCÉS V
		FRANCÉS VI
		ITALIANO V
		ITALIANO VI
	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas	LENGUA ALEMANA
		LENGUA ALEMANA

	LENGUA ALEMÁN III
	LENGUA ALEMÁN IV
	LENGUA ALEMÁN V
	LENGUA ALEMÁN VI
	LENGUA ALEMÁN VII
	LENGUA ALEMÁN VIII
	LENGUA ÁRABE. NIVEL ELEMEN
	LENGUA ÁRABE. NIVEL ELEMEN
	LENGUA ÁRABE. NIVEL INTERM
	LENGUA ÁRABE. NIVEL INTERM
	LENGUA ÁRABE. NIVEL AVANZA
	LENGUA ÁRABE. NIVEL AVANZA
	LENGUA ÁRABE. NIVEL SUPERIO
	LENGUA ÁRABE. NIVEL SUPERIO
	LENGUA FRANCÉS I
	LENGUA FRANCÉS II
	LENGUA FRANCÉS III
	LENGUA FRANCÉS IV
	LENGUA FRANCÉS V
	LENGUA FRANCÉS VI
	LENGUA FRANCÉS VII
	LENGUA FRANCÉS VIII
	LINGÜÍSTICA FRANCESA (INTRO
	LINGÜÍSTICA FRANCESA (PROFI
	HISTORIA DE LA LENGUA FRAN
	LINGÜÍSTICA TEXTUAL DEL FRA
	INTRODUCCIÓN A LA LITERATU
	NARRACIÓN Y ENSAYO EN LENG
	LA POESÍA FRANCESA: INSPIRA
	EL TEATRO FRANCÉS: DE LA LEQ
	LA CULTURA FRANCESA CONTE
	DEL ANTIGUO RÉGIMEN A LA M
	ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE TEXT
	LITERATURA EN LENGUA FRAN
	MÚSICA, TEATRO Y CINE EN LA
	LENGUA ITALIANO I: LA COMU
	LENGUA ITALIANO II: LA COMU
	LENGUA ITALIANO III: LA LENG
	LENGUA ITALIANO IV: LA LENG
	LENGUA ITALIANO V: SOCIEDAD
	LENGUA ITALIANO VI: LA EXPO
	LENGUA ITALIANO VII: EL TEXT
	LENGUA ITALIANO VIII: EL TEXT
	ESTUDIO CONTRASTIVO DEL IT.
	HISTORIA DE LA LENGUA ITALIA
	ITALIA Y SUS DIALECTOS
	LINGÜÍSTICA TEXTUAL ITALIANA
	LA LITERATURA ITALIANA: EDA
	LA POESÍA ITALIANA: GÉNEROS
	LA NARRATIVA ITALIANA: GÉNE
	LA PROSA ITALIANA NO LITERA
	DE LA UNIDAD ITALIANA A LA S
	LA CULTURA DEL RENACIMIENT
	ARTE, MÚSICA, TEATRO Y CINE
	LA LITERATURA ITALIANA: INTE
	EL ITALIANO EN LA EMPRESA

	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA POLAC
	LENGUA ESLOV
	LENGUA ESLOV
	LENGUA ESLOV
	LENGUA ESLOV
	LENGUA ESLOV
	LENGUA B ESLO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA RUSSO
	LENGUA BÚLGA
	LENGUA BÚLGA
	LENGUA BÚLGA
	LENGUA BÚLGA
	LENGUA BÚLGA
	LENGUA B BÚLGA
	MORFOSINTAXI
	INTRODUCCIÓN
	LITERATURA BÚ
	LITERATURA BÚ
	CULTURA BÚLG
	LENGUA GRIEG
	LENGUA GRIEG
	LENGUA HEBRE
	LENGUA HEBRE
	LENGUA INGLÉS
	LENGUA INGLÉS
	LENGUA INGLÉS
	LENGUA INGLÉS
	LENGUA INGLÉS
	LENGUA INGLÉS
	SINTAXIS DEL IN
	INTRODUCCIÓN
	TEATRO RENAC
	FICCION MODE
	LA ILUSTRACIÓN
	LENGUA PORTU
	LENGUA RUMA
	LENGUA CATAL
	LENGUA GALLE

		LENGUA PORTUGUÉS II (NIVEL
		LENGUA RUMANO II (NIVEL INT
		LENGUA CATALÁN II (NIVEL AV.
		LENGUA GALLEGO II (NIVEL AV.
		TRABAJO FIN DE GRADO (LENG
		LENGUA VASCO I
		LENGUA NEERLANDÉS I
		LENGUA DANÉS I
		LENGUA NORUEGO I
		LENGUA VASCO II
		LENGUA NEERLANDÉS II
		LENGUA DANÉS II
		LENGUA NORUEGO II
		PRÁCTICAS PROFESIONALES EX
		LENGUA CHECA I
		LENGUA CHECA II
		LENGUA COREANA I
		LENGUA COREANA II
		PORTUGUÉS III
		PORTUGUÉS IV
		PORTUGUÉS V
		PORTUGUÉS VI
		LENGUA POTUGUESA Y SU HIST
		LITERATURA EN LENGUA PORT
		LITERATURA EN LENGUA PORT
		LITERATURA PORTUGUESA: DE
		CULTURA DE LOS PAÍSES DE LE
		Textos románicos: textos galleg
		Literatura románica: literatura
		Textos románicos: textos ruma
		Textos románicos: textos catala
		Literatura románica: literatura
		Literatura románica: literatura
	Grado en Traducción e Interpretación	
		LENGUA B1: CIVILIZACIÓN Y CU
		LENGUA B1: FUNDAMENTOS TI
		LENGUA B1: FUNDAMENTOS TI
		LENGUA B2: CIVILIZACIÓN Y CU
		LENGUA B2: CIVILIZACIÓN Y CU
		LENGUA B2: FUNDAMENTOS TI
		LENGUA B2: FUNDAMENTOS TI
		LENGUA B2: FUNDAMENTOS TI
		LENGUA B2: FUNDAMENTOS TI
		PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN VI
		PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN VI
		PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN VI
		INTERPRETACIÓN BILATERAL B

		<div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>TRADUCCIÓN A</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>INTERPRETACIÓN</div> <div>TRADUCCIÓN A</div> <div>TRADUCCIÓN A</div> <div>TEXTOS LITERARIOS</div> <div>TEXTOS LITERARIOS</div> <div>TEXTOS LITERARIOS</div>
	Máster en Lingüística Inglesa: Nuevas Aplicaciones y Comunicación Internacional	<div>ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA</div> <div>APPLIED TO LINGUISTICS</div> <div>LENGUA Y SIGNIFICADO</div> <div>PRAGMATICS</div> <div>MULTIMODAL COMMUNICATION</div> <div>ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA</div> <div>LENGUA INGLESA</div> <div>APRENDIZAJE DE LENGUA INGLESA</div> <div>and Language</div> <div>LINGÜÍSTICA Y COMUNICACIÓN</div> <div>TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN</div> <div>ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA</div> <div>INGLÉS COMERCIAL</div> <div>COMMUNICATION</div> <div>ANÁLISIS CRÍTICO</div> <div>ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</div> <div>SOCIOLINGÜÍSTICA</div> <div>SEMINARIO DE LINGÜÍSTICA</div> <div>MÉTODOS Y TÉCNICAS</div> <div>DESTREZAS COMUNICATIVAS</div> <div>PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN</div> <div>TRABAJO FIN DE MÁSTER</div>
	Máster Universitario Hispano Francés en Lengua Francesa Aplicada	<div>DESTREZAS COMUNICATIVAS</div> <div>DESTREZAS COMUNICATIVAS</div> <div>TRADUCCIÓN INTERPRETACIÓN</div> <div>ANÁLISIS LINGÜÍSTICO</div> <div>CIBERCULTURA</div> <div>ENSEÑANZA DE LENGUA FRANCESA</div> <div>FOS Y NUEVAS VARIANTES</div> <div>FRANCOFONÍA</div> <div>HISTORIA DE LA LENGUA FRANCESA</div> <div>LINGÜÍSTICA</div> <div>LINGÜÍSTICA</div> <div>LITERATURA FRANCESA</div> <div>MORFOSINTAXIS</div> <div>TENDENCIAS ACTUALES</div>

		TEXTO Y DISCURSO EN FR PRÁCTICAS EXTERNAS CIVILISATION. AIRE CULTU DIDÁCTIQUE DU FRANÇAIS FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ INFORMATIQUE INGÉNIERIE DE LA FORMA LANGUE VIVANTE LINGUISTIQUE CONTRAST LINGUISTIQUE ET TERMIN LINGUISTIQUE FRANÇAISE LITTÉRATURE COMPARÉE TRABAJO FIN DE MASTER RELACIONES CULTURALE
	Master en Estudios Interculturales Europeas	ALEMÁN PARA FINES ACA ASIGNATURAS CURSADAS TRABAJO FIN DE MÁSTER EL INGLÉS COMO LENGUA INGLÉS PARA FINES ACAD ITALIANO PARA FINES ES LENGUA FRANCESA
	Además, se ofertan las siguientes asignaturas básicas en el Grado en Filología clásica y en el Grado en Español: Lengua y Literatura:	
		ALEMÁN I
		ALEMÁN II
		ÁRABE I
		ÁRABE II
		BÚLGARO I
		BÚLGARO II
		CATALÁN I
		CATALÁN II
		CHECO I
		CHECO II
		DANÉS I
		DANÉS II
		ESLOVACO I
		ESLOVACO II
		FRANCÉS I
		FRANCÉS II
		GALLEGO I
		GALLEGO II
		GRIEGO MODERNO I
		GRIEGO MODERNO II
		HEBREO MODERNO I
		HEBREO MODERNO II
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		IDIOMA MODERNO: LENGUA C
		ITALIANO I

	ITALIANO II
	LENGUA CHINA II
	LENGUA CHINA II
	Inglés I
	Inglés II
	NEERLANDÉS I
	NEERLANDÉS II
	NORUEGO I
	NORUEGO II
	POLACO I
	POLACO II
	PORTUGUÉS I
	PORTUGUÉS II
	RUMANO I
	RUMANO II
	RUSO I
	RUSO II
	VASCO I
	VASCO II

ANEXO V

Guion de las entrevistas sobre “La internacionalización de la UCM y el Plan de Internacionalización de la Docencia”.

La internacionalización de la educación superior (IoHE acrónimo del inglés *Internationalization of higher education*) es un concepto amplio y variado. Si hasta hace unos años la internacionalización se medía en base a datos cuantitativos inherentes, sobre todo, a la movilidad de los estudiantes, hoy día, se consideran otros aspectos, como, la internacionalización de los estudios y/o el uso de las lenguas extranjeras en campus, para dar la posibilidad también a los estudiantes (la mayoría) que no han tenido un periodo de estudios en el extranjero de aprender competencias internacionales en un ambiente multicultural.

Este proceso, denominado, de «internacionalización en casa», sin embargo, necesita de unas condiciones y requisitos que incluyen la internacionalización de otros actores universitarios, además de los estudiantes, como el PAS y el cuerpo docente. En abril de 2016 la Junta de Gobierno de la UCM firma el Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) entendiendo la necesidad de crear una política que aunara las iniciativas que se hacían desde las distintas facultades desde hace años en este campo y realizar una estrategia que delineara unas acciones específicas sobre la internacionalización de la docencia.

- Nombre y apellidos
- Cargos
- Centro

1. Políticas y Estrategias de internacionalización del Centro

La internacionalización en casa se define como el conjunto de instrumentos y actividades desarrolladas en el ámbito nacional y/o institucional para el desarrollo de la dimensión global y las competencias interculturales de todos los estudiantes, y no sólo de aquellos que han tenido una experiencia de movilidad en el extranjero. En este contexto la internacionalización de los estudios y el uso de las lenguas extranjeras en el campus universitario son medidas indispensables a la hora de preparar los graduados a la vida y al trabajo, desarrollar competencias multilingüísticas y desenvolverse en un contexto internacional. En el siguiente apartado, le proponemos las siguientes cuestiones:

1.1 En su Facultad ¿se considera la internacionalización en casa una estrategia prioritaria para el desarrollo internacional del centro?

En su Facultad ¿se considera el uso del inglés, o cualquier otro idioma, que no sea el español, importante a la hora de ayudar a los estudiantes a desarrollarse en un entorno global?

1.2 En su Facultad ¿se considera el aprendizaje del español, importante para el desarrollo internacional de los estudiantes extranjeros que estudian en su centro?

1.3 En su facultad ¿qué políticas y acciones concretas llevan a cabo para fomentar el uso de lenguas extranjeras?

2. La internacionalización de los estudios

La internacionalización de los estudios se define a menudo como la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en el contenido

del currículo, así como en el aprendizaje, los mecanismos de evaluación y los servicios de apoyo de un programa de estudios. Para ello será necesario diseñar actividades de aprendizaje internacional en diferentes módulos/asignaturas/cursos en todos los niveles del programa de estudio para desarrollar las perspectivas y las habilidades multiculturales de los estudiantes. La práctica de la internacionalización de los estudios implica una reforma exhaustiva de las instituciones y, por tanto, le proponemos que responda a las siguientes cuestiones:

2.1 En su Facultad ¿integrar contenidos internacionales en los programas y las actividades de aprendizaje de los diferentes módulos se considera un reto importante para el desarrollo internacional del centro?

2.2 En su facultad ¿utilizáis materiales audiovisuales y didácticos en inglés para la docencia online?

2.3 En su Facultad ¿hay estudiantes extranjeros que cursan las asignaturas en español?

2.4 En su Facultad ¿Hay acuerdo entre los profesores para impartir clase en un idioma distinto del español?

3. Plan de Internacionalización de la Docencia

Para poner en marcha la oferta académica internacional y desarrollar un marco internacional, intercultural y multilingüe en el contexto universitario, son necesarias unas condiciones y requisitos que fomenten la participación de los estudiantes, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicio. Para ello el PDI propone una serie de requisitos e incentivos para la comunidad universitaria nacional a la hora de participar de la estrategia. En este apartado, le proponemos que responda a las siguientes cuestiones:

Estudiantes

3.1 ¿Cree que son suficientes las medidas de apoyo (por ejemplo, cursos de idiomas del Centro Superior de Idiomas Modernos- CSIM) para compensar el posible déficit lingüístico del alumnado en conexión con las asignaturas que se impartan en un idioma distinto al español?

3.2 ¿Cree que es suficiente la formación que ofrece el Centro Complutense de Enseñanza del Español para que el alumnado extranjero pueda cursar las asignaturas en español con la competencia lingüística adecuada?

Personal Docente e Investigador

3.3 ¿Cree que es adecuado el sistema de acreditación propuesto por el PID para que el profesorado pueda impartir docencia en una lengua extranjera? (En el PID se exige un nivel de inglés C1, como mínimo, haber impartido docencia en inglés durante 2 años o haber realizado estancias de investigación o docencia largas, para asegurar la calidad docente del profesorado internacional.).

3.4 ¿Cree que es adecuada la acreditación de un nivel B2 de idioma extranjero para que el alumnado UCM pueda matricularse en la oferta académica bilingüe o asignaturas impartidas en inglés o en una lengua diferente al español?

3.5 ¿Cree que son suficientes, los apoyos del PID dirigidos al profesorado para desarrollar competencias y contenidos multiculturales? (por ejemplo, los cursos de formación UCM centrados en el uso de las estrategias

docentes y pedagógicas necesarias en un contexto universitario internacional).

3.6 ¿Cree que son suficientes los incentivos dirigidos al profesorado para fomentar la docencia en inglés? (Por ejemplo, los créditos impartidos en inglés tienen un reconocimiento en la actividad docente superior al que tendrán los créditos de la misma asignatura en español.).

Personal de Administración y Servicios

3.7 ¿Considera suficientes los apoyos previstos por el PID para la formación y preparación lingüística del PAS? Por ejemplo, oferta de cursos específicos de lengua inglesa u otra lengua extranjera organizados por el CSIM

3.8 ¿Considera suficientes los incentivos propuestos por el PID para fomentar la participación del PAS en la realización de tareas internacionales? Por ejemplo, prioridad de acceso a programas de movilidad internacional, incluir los cursos específicos de lengua inglesa u otra lengua extranjera organizados por el CSIM como mérito para concursos a plazas de promoción y como requisito en plazas relacionadas con Relaciones Internacionales e Investigación.

4. Valoración general del PID

4.1 ¿Qué valoración general puede hacer del Plan de Internacionalización de la Docencia de la UCM aprobado por el Consejo de Gobierno en abril de 2016?

4.2 ¿Cuál considera ha sido su impacto? Por ejemplo, ha aumentado en su Facultad el número de títulos en inglés o bilingües, asignaturas en inglés, firma de convenios con otras universidades, profesorado participante, estudiantes participantes, etcétera.

4.3 ¿Considera que ha habido una evolución positiva respecto del Plan de Lenguas para la Internacionalización de 2014?

4.4 ¿Considera suficientes la creación del portal web y la organización de seminarios para la difusión de la información del PID?

ANEXO VI

Estimado profesor, estimada profesora:

Soy Daria Mottareale, investigadora del Departamento de Sociología III de esta Universidad. Me pongo en contacto con usted, como docente que imparte enseñanza en idioma extranjero, para conocer su opinión sobre la Internacionalización de la Universidad Complutense

Agradecería que contestase a las preguntas que incluyo en el enlace adjunto. El tiempo estimado para responder es de aproximadamente 10 minutos.

La información que suministre será tratada de manera completamente anónima, y se utilizará exclusivamente con fines académicos y científicos.

Le agradezco de antemano su colaboración por el esfuerzo y el tiempo dedicado.

Enlace cuestionario:

<https://goo.gl/forms/hC2zWmSRJ0fzFio02>

Si requiere de información adicional, no dude en contactar con nosotros en el siguiente email: dariamot@ucm.es

Reciba un cordial saludo,

Daria Mottareale

ANEXO VII

Estimado profesor, estimada profesora:

Como docente que imparte enseñanza en idioma extranjero, me pongo en contacto de nuevo con usted para solicitarle, si no lo ha hecho ya, que responda al cuestionario sobre La Internacionalización docente de la Universidad Complutense.

No le llevará más de 5 minutos. Es muy importante para mí conocer su opinión sobre este tema para que nuestra investigación disponga de una muestra representativa.

Enlace cuestionario: <https://goo.gl/forms/cqEfGm5e768PFAG2>

De antemano, le agradecemos su colaboración.

ANEXO VIII

CUESTIONARIO SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

La internacionalización de la educación superior (IoHE, acrónimo del inglés *Internationalization of Higher Education*) es un concepto amplio y variado y contempla, entre otras, la internacionalización de los estudios y/o el uso de las lenguas extranjeras para dar la posibilidad también a los estudiantes (la mayoría) que no han tenido un período de estudios en el extranjero de aprender competencias internacionales en un ambiente multicultural.

Este proceso, denominado, de «internacionalización en el propio país», sin embargo, necesita de unas condiciones y requisitos que incluyen la internacionalización tanto de los estudiantes, como del personal personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. En abril de 2016 la Junta de Gobierno de la Universidad Complutense aprobó el Plan de Internacionalización de la Docencia (PID) al entender la necesidad de crear una política que aunar las iniciativas que se hacen desde las distintas facultades desde hace años en este campo y realizar una estrategia institucional que deliniera unas acciones específicas sobre la internacionalización de la docencia.

Con este cuestionario, pretendemos conocer su punto de vista, a propósito de ciertas cuestiones propias de la internacionalización de la educación superior y, en particular, el PID.

De antemano, le agradecemos su colaboración y apoyo.

***Obligatorio**



PARTE 1. DATOS SOCIOPROFESIONALES

1. Género **Marca sólo un óvalo.*

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer
- ☐ Otro: _____

2. Edad **Marca sólo un óvalo.*

- ☐ De 18 a 30 años
- ☐ De 30 a 40 años
- ☐ De 40 a 50 años
- ☐ De 50 a 60 años
- ☐ De 60 a 65 años
- ☐ De 65 en adelante

3. Nacionalidad **Marca sólo un óvalo.*

- ☐ Español
- ☐ Otro: _____

4. Años de experiencia de trabajo en la docencia **Marca sólo un óvalo.*

- ☐ Menos de 3
- ☐ entre 3 y 5
- ☐ entre 5 y 10
- ☐ entre 10 y 20
- ☐ entre 20 y 30
- ☐ más de 30

5. Centro **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Facultad de Biología
- ☐ Facultad de Ciencias Económicas e Empresariales
- ☐ Facultad de Comercio y Turismo
- ☐ Facultad de Derecho
- ☐ Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
- ☐ Facultad de Filosofía
- ☐ Facultad de Física
- ☐ Facultad de Ingeniería Informática
- ☐ Facultad de Matemáticas
- ☐ Facultad de Odontología
- ☐ Facultad de Óptica y Optometría
- ☐ Facultad de Psicología
- ☐ Facultad de Química
- ☐ Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
- ☐ Facultad de Trabajo Social
- ☐ Facultad de Geología

6. Nivel académico máximo **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Licenciado
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado

7. Categoría profesional en la universidad **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Investigador en formación
- ☐ Investigador postdoctoral
- ☐ Asociado
- ☐ Ayudante doctor
- ☐ Contratado doctor
- ☐ Titular de escuela universitaria
- ☐ Titular de universidad
- ☐ Titular interino tiempo parcial
- ☐ Catedrático de escuela universitaria
- ☐ Catedrático de universidad
- ☐ Emérito

8. Número de créditos de las asignaturas impartidas en español *

8. Número de créditos de las asignaturas impartidas en un idioma extranjero *

10. Nivel de las asignaturas impartidas en un idioma extranjero *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Grado
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado
- ☐ Otro: _____

PARTE 2. DIFUSIÓN DEL PLAN PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

A propósito del PID, nos gustaría conocer su opinión sobre las siguientes cuestiones:



11. ¿Conoce el PID? *

Marque solo un óvulo.

- ☐ Sí
- ☐ No

12. ¿Cómo se ha enterado del PID? *

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Departamento
☐ Colegas del trabajo
☐ Cartería Institucional
☐ Email
☐ Web
☐ Otro: _____

13. ¿Conoce el portal web del PID para la difusión del mismo? <http://www.mexico.mexico> *

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

14. En su caso, ¿encuentra útil y bien organizada la información online del PID?

Marcas solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muchísimo

15. ¿Ha participado en la Jornada Informativa organizada el año pasado en abril por el PID? *

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

16. En su caso, ¿ha presentado alguna denuncia?

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

17. ¿Ha participado en los cursos de formación obligatoria organizados por el PID?

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

18. ¿Le gustaría hubiera más difusión del PID? *

Marcas solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

26. Facilitar un procedimiento de certificación lingüística (CertACLES u otros) para el profesorado a través del CSIM *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

27. Consideración, como mérito, de la enseñanza en lengua extranjera en el acceso a programas de movilidad docente en países de habla no hispana *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

28. Inclusión de la posesión de un nivel acreditado de inglés (u otras lenguas) de C1 o superior como mérito específico en el baremo para la contratación del profesorado de nueva incorporación *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

29. Comentarios libre referido a la participación del profesorado en la internacionalización docente de la UCM

PARTE 4. LA MULTICULTURALIDAD EN EL AULA INTERNACIONAL

La formación en el aula internacional es uno de los puntos centrales del PID. En este sentido, nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones que le presentamos a continuación:

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	○	○	○	○	○	Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	○	○	○	○	○	Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	□	□	□	□	□	Muy de acuerdo

A propósito de la gestión de la demanda de docencia bilingüe en su centro y a nivel institucional, nos gustaría conocer su opinión sobre las cuestiones que le presentamos a continuación.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

48. Los apoyos de su facultad en las áreas de gestión de la actividad docente bilingüe son suficientes *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

50. Las instalaciones y los recursos tecnológicos de su centro para impartir docencia bilingüe son adecuados *

Marca sólo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. La formación metodológica que ofrece su facultad para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

52. La formación metodológica que ofrece la UCM para los profesores que imparten docencia bilingüe es suficiente *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

53. El Campus Virtual UCM facilita la enseñanza de las asignaturas bilingües *

Marca sólo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

54. ¿Qué motivaciones tiene para impartir clase en inglés u otro idioma extranjero? *

55. Comentario final referido a la formación de los estudiantes en el aula internacional

COMENTARIOS FINALES

56. Si tiene alguna sugerencia o comentario final que hacer sobre la internacionalización docente de la Universidad Complutense, por favor, rellene el siguiente espacio *

¡Muchas gracias!
